

Vogt, Jürgen [Hrsg.]

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter

Essen : Die Blaue Eule 2005, 197 S. - (Musikpädagogische Forschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Vogt, Jürgen [Hrsg.]: Musiklernen im Vor- und Grundschulalter. Essen : Die Blaue Eule 2005, 197 S. - (Musikpädagogische Forschung; 26) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95796 - DOI: 10.25656/01:9579

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95796>

<https://doi.org/10.25656/01:9579>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Themenstellung: Die Bedeutung des Vor- und Grundschulalters für ein gelingendes Lernen von Musik ist ebenso unumstritten wie ungeklärt. Die Grundschule, verstanden als „Haus des Lernens“, ist dabei durch eine Reihe von Merkmalen gekennzeichnet, die für das Musikklernen bestimmend sind.

- Die Grundschule ist die *erste* Schule.
- Die Grundschule ist die Schule *aller*.
- Die Grundschule ist die *grundlegende* Schule.
- Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule.

Der musikpädagogischen Forschung stellen sich in diesem Kontext eine ganze Reihe von Aufgaben, die historische Aspekte und institutionelle Bedingungen des Musikklernens ebenso aufgreifen wie Fragen nach veränderten Kindheiten, einer vorfachlichen musisch-ästhetischen Erziehung, der musikalischen Ausbildung von GrundschullehrerInnen, den Möglichkeiten institutionenübergreifender Kooperation u.v.a. mehr.

Der vorliegende Band dokumentiert Referate, die auf der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung (AMPF) vom 8. bis 10. Oktober 2004 gehalten wurden. Er enthält Beiträge von Jürgen Vogt, Maria Fölling-Albers, Gundel Mattenklott, Constanze Rora, Hermann J. Kaiser, Gabriele Schellberg, Magnus Gaul, Ulrike Schwanse, Constanze Wimmer, Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch, Antje Bersch-Burauel, Andreas Becker und Martin Weber.

Der Herausgeber: Jürgen Vogt; Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Musikpädagogik an der Universität Hamburg; Herausgeber des Online-Journals „Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik“; Forschungsschwerpunkte: Musikpädagogische Bildungs- und Erziehungsphilosophie.

Musikpädagogische Forschung

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V.

Band 26

**Jürgen Vogt
(Hrsg.)**

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-89924-145-2

© Copyright Verlag DIE BLAUE EULE, Essen 2005

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung, auch auszugsweise,
in allen Formen, wie Mikrofilm, Xerographie, Mikrofiche, Mikroc card,
Offset und allen elektronischen Publikationsformen, verboten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier

Printed in Germany

INHALT

<i>Jürgen Vogt</i> Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – Ein Problemaufriss	7
1. Beiträge zur Tagungsthematik	
<i>Maria Fölling-Albers</i> Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheiten unter generationaler und (grundschul-) pädagogischer Perspektive	17
<i>Gundel Mattenklott</i> Ästhetische Bildung im Zeitalter der <i>Verfransung</i> der Künste. Ein Modell für die Primarstufe	37
<i>Constanze Rora</i> Musikunterricht in der Grundschule aus der Perspektive Musisch-Ästhetischer Erziehung	50
<i>Hermann J. Kaiser</i> Die Grundschule als Ort musikalischen Lernens	63
<i>Gabriele Schellberg</i> Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer	78
<i>Magnus Gaul</i> „Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher ...“ Über die Anfänge erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen	94
<i>Ulrike Schwanse</i> Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen	106
<i>Constanze Wimmer</i> „Ich habe heute Nacht ein bißchen davon geträumt!“ – Wie lernen Kinder in Familienkonzerten?	115

2. Freie Forschungsbeiträge

Martin Eibach, Niels Knolle, Thomas Münch

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen
im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld
von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]mus-Projekts) 129

Antje Bersch-Burauel

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung 147

Andreas Becker

Albert Greiner und die Augsburger Singschule 160

Martin Weber

Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der
bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 172

Musiklernen im Vor- und Grundschulalter – ein Problemaufriss

Zu den wenigen Konstanten, die sich nach PISA aus dem Stimmen- und Meinungsgewirr der derzeitigen Bildungsreform herauschälen, zählt sicherlich auch die Einsicht in die Bedeutung der Grundschule bzw. des ganzen pädagogischen Elementarbereiches. Nicht zufällig unterstützt z.B. das Land NRW die Einrichtung von offenen Ganztagsgrundschulen mit der stattlichen Summe von über 900 Millionen Euro bis zum Jahre 2007¹, da man sich von der Förderung der Grundschulen und durch ihre Umwandlung in Offene Ganztagschulen wesentliche Wirkungen für das gesamte Bildungssystem und seine Leistungsfähigkeit verspricht.

So gesehen sind die vorliegenden Beiträge zur AMPF-Tagung 2004 von höchster bildungspolitischer Aktualität, rückt doch das anvisierte Thema „Musiklernen im Vor- und Grundschulalter“ *ein*, wenn nicht *das* zentrale Feld musikpädagogischer Theorie und Praxis in den Fokus des musikpädagogischen Interesses², zumal, wenn die Grundschule – wie vom Bildungsministerium NRW - als ‚Haus des Lebens und des *Lernens*‘ definiert wird³. Der Verdacht ist allerdings nicht von der Hand zu weisen, dass musikpädagogische Forschungsinteressen und bildungspolitische Reformintentionen durchaus nicht Hand in Hand gehen müssen. So spricht die ‚Gemeinsame Erklärung des Landesmusikrates NRW und des Städte- und Gemeindebundes NRW zur Musikerziehung im Elementarbereich‘ vom Juli 2004 vor allem davon, die Grundschule solle ein „Haus des Lebens mit Musik“ werden (Landesmusikrat 2004, S.2), und in diesem ‚Haus des Lebens‘ verliert das erforschungswürdige *Lernen* konsequent seine Mittelpunktstellung. Wichtiger scheint es zu sein, dass von der reinen musikalischen Betätigung positive Transferwirkungen vielfältiger Art erwartet werden, also vor allem die „Ausformung feinmotorischer Fertigkeiten“, die Stärkung von „Sozialverhalten, Teamfähigkeit und Gemeinsinn“, sowie die positive Unterstützung der „Informa-

¹ Vgl. Pressekonferenz ‚Offene Ganztagsgrundschule‘, 11.5.04 Düsseldorfer Landtag

² So bezeichnet Abel-Struth das Musiklernen „als Herzstück wissenschaftlicher Musikpädagogik“ (Abel-Struth 1985, S.63). Kaiser (2004, S.65) hat kritisch darauf hingewiesen, dass es sich hier um eine letztlich unbegründete Setzung handelt; dennoch bestreitet niemand die Bedeutung des Lernbegriffes für die Musikpädagogik. Zum komplexen Zusammenhang von Lernen, Erziehung und Bildung vgl. Vogt 2004.

³ Vgl. Regierungserklärung der Ministerin für Schule, Jugend und Kinder, Ute Schäfer, am 22.9.2004 vor dem Landtag von NRW, Hervorhebung JV.

tionsaufnahme“ und des „Lernvermögens von Kindern und Jugendlichen in anderen Lebensbereichen“ (ebd., S.1)⁴.

Diese Transferhypothesen und –befunde werden in der Regel überhöht von einer anthropologischen Ganzheitsideologie, die man eigentlich schon als wissenschaftlich überholt angesehen hatte. So stützt sich der ‚Berliner Appell‘ des Deutschen Musikrates auf die Behauptung, Musik sei Garant allgemeiner Bildung, da sie „Herz, Hand und Verstand gleichermaßen ausbildet“ (Deutscher Musikrat 2003, S.2), und geradezu epidemisch ist Zoltán Kodálys Diktum zu lesen, ‚ohne Musik sei der Mensch nicht vollständig, sondern nur ein Fragment‘ (z.B. Landesmusikrat NRW 2004, S.1) – als sei der Begriff des Fragments seit der Romantik nicht eigentlich Signum der Moderne, während die Ganzheitspropheten allemal auf Seiten der Vor-Modernen zu finden sind.

Kurzum: Das bildungspolitische Klima ist nicht gerade förderlich für musikpädagogische Forschung einzuschätzen, die sich ohne Transferannahmen und Ganzheitstheoreme ganz nüchtern den Begriff des *Musiklernens* auf die Fahne geschrieben hat. Umso dringlicher erscheint eine Bestandsaufnahme, in der idealiter die Koordinaten eines ‚Hauses des Musiklernens‘ für den Elementarbereich abgesteckt werden könnten. Ein Blick auf die einschlägige musikpädagogische Literatur verstärkt dieses Desiderat noch, denn die Geschichte der Musikpädagogik im Elementarbereich ist nicht zuletzt eine Geschichte der Befreiung vom verschuldeten Erbe der Musischen Erziehung (vgl. Gundlach 1984, Noll 1995, Schmitt 1997, Schmitt 2001, Schneider 1998), aber diese ‚Freiheit von‘ konnte sich bislang noch kaum zu einer grundschulspezifischen ‚Freiheit zu‘ konkretisieren. Genauer gesagt: Die konkurrierenden musikpädagogischen Konzeptionen hatten zweifelsohne auch für den Musikunterricht in Vor- und Grundschule eine befreiende Wirkung; sie litten aber durch die Bank daran, dass sie (1) nicht selten für höhere Schulstufen konzipiert wurden und sozusagen ‚top down‘ für den Elementarbereich zurechtgeschnitten wurden, und dass sie (2) allesamt einer empirischen Sättigung entbehrten, durch welche die Besonderheiten des Musiklernens im Vor- und Grundschulalter hätte aufgeklärt werden können. Es nimmt angesichts dieses Zustandes nicht wunder, wenn gerade die musikpädagogische Literatur für den Elementarbereich den Status einer Ratgeberliteratur oftmals nicht überwinden konnte, also zur Bewältigung des Alltags ‚aus der Praxis für die Praxis‘ geschrieben wurde und wird. Eine nennenswerte musikpädagogische Unterrichtsforschung existiert dagegen (nicht nur) für den Elementarbereich nicht, und die Erträge der musikbezogenen Entwicklungspsychologie sind zumindest nicht

⁴ Leicht erkennbar ist hier Bastian (2000) der Referenztext.

so beschaffen, dass sie unmittelbar in die pädagogische Praxis zu übertragen wären.

*

Es wäre, so meine Einschätzung, angesichts dieses Zustandes nicht die schlechteste Idee, auch für die Musikpädagogik an *der* Stelle zu beginnen, von der aus der Grundriss des ‚Haus des Musiklernens‘ zu erkennen sein sollte. Diese Stelle ist aber zunächst einmal gar nicht unmittelbar als ‚musikpädagogisch‘ gekennzeichnet, sondern ist in der Aufgabenstellung zu verorten, die gesamtgesellschaftlich den jeweiligen *musikvermittelnden Institutionen* zugewiesen ist. Exemplarisch möchte ich dies an dieser Stelle für die Grundschule andeuten. Gerade im Bereich der Grundschulpädagogik hat sich in den letzten Jahrzehnten ein Reflexionsstand entwickelt, der für keine andere Schulstufe ein Pendant aufzuweisen hat, und in dem sich eine ganze Reihe pädagogischer Probleme der Gegenwart widerspiegeln⁵. Ich beschränke mich an dieser Stelle auf die Zitation ein paar ganz genereller Aussagen über die gesellschaftlich und historisch gewachsenen Aufgaben der Grundschule, die keinerlei Anspruch auf Originalität erheben:

- „1. Die Grundschule ist die *erste* Schule.
2. Die Grundschule ist die Schule *aller*.
3. Die Grundschule ist (...) die *grundlegende* Schule.
4. Die Grundschule ist die einzig *notwendige* Schule“ (Koch 1995, S.118).

Allein schon diese scheinbar recht simplen Feststellungen enthalten genügend Reflexionsstoff für mehrere musikpädagogische Tagungen. In Form von Fragen formuliert, lässt sich ihr Gehalt in etwa folgendermaßen andeuten:

1. Was bedeutet es für das Musiklernen, wenn die Grundschule die erste Schule ist, also in der Regel die erste Form explizit verordneten, organisierten und damit entfremdeten Lernens außerhalb der ohnehin korrodierenden Institution ‚Familie‘? Nicht nur stoßen Kinder hier zum ersten Mal auf die fremde Institution Schule und ihre Ansprüche, sondern ‚die Schule‘, personifiziert durch Lehrer und Lehrerinnen, stoßen hier auf fremde Kinder, deren Sozialisationsgeschichte speziell im Hinblick auf die soziale Praxis ‚Musik‘ hochgradig diversifiziert ist. Veränderte Kindheiten ziehen neue Aufgaben für die Grundschule nach sich (vgl. Fölling-Albers 1992, 2001 und den Beitrag in diesem Band), und dies gilt allemal für den Musikunterricht. Schon aus der Tatsache, dass die Grundschule die

⁵ Ein Beleg dafür sind etwa die Handbücher von Becher & Bennack 1995, Haarmann 1996 und Einsiedler et al. 2001.

erste Schule ist, lässt sich ableiten, dass sie es auch in Fragen des Musikunterrichtes mit Problemen der *Homogenisierung* (vgl. Luhmann 1990) zu tun hat, dass sie aber realistischerweise davon ausgehen muss, eben nicht ganz am Anfang des Musikkernens einzusetzen, sondern auch im Elementarbereich immer schon ‚mitten drin‘ ist.

2. *Was bedeutet es für das Musikkern, wenn die Grundschule die Schule aller ist* (also die einzig wahre Gesamtschule)? Für die musikpädagogische Arbeit bedeutet dies *zunächst* einmal, ‚alle, wenn auch nicht alles, so doch weitgehend dasselbe‘ lehren zu müssen (vgl. dazu Tenorth 1994, Kaiser 2002). Dass dieser Anspruch alles andere als selbstverständlich ist, zeigen sowohl Diagnosen einer hochgradig *individualisierten* und *diffus stratifizierten*, als auch der Sachverhalt einer immer mehr als *multikulturell* anzusehenden Gesellschaft. Für das Musikkern bedeutet dies, dass nicht nur Kinder immer schon etwas gelernt haben, wenn sie in die Schule kommen, sondern auch, dass es keineswegs klar ist, *was* und *wie* sie in ihrer Grundschulzeit lernen sollen und können. Der musikalisch monokulturelle Habitus, der sich in den alten Schul- und Liederbüchern noch unverhohlen zur Schau stellen konnte, ist längst einer multikulturellen Verunsicherung gewichen.

3. *Was bedeutet es für das Musikkern, wenn die Grundschule die grundlegende Schule ist?* So unstrittig es die Aufgabe der Grundschule ist, eine für alle Schulformen und für alle anschließenden Schulfächer grundlegende Schulform zu sein, so problematisch ist diese Aufgabe seit Erlass des ‚Reichsgrundschulgesetzes‘ im Jahre 1920. Die Diskussion pendelt hier zwischen der Vorstellung eines gemeinsamen ‚Grundstocks für alle‘, der sich – ähnlich wie die neuerdings diskutierten Mindeststandards – zuallererst an den Anforderungen der Fächer orientiert, und einem eher anthropologisch orientierten Begriff ‚allgemeiner Bildung‘, der im humboldtschen Sinne auf die gleichmäßige Entfaltung aller menschlichen Kräfte drängt (vgl. Einsiedler 2001). In der Musikpädagogik stößt man in diesem Kontext regelmäßig auf den Begriff des ‚Elementaren‘, in dem musikalische Faktur und kindliche Disposition ihre Entsprechung zu finden scheinen. So bestechend und argumentations-resistent dieser Gedanke auf den ersten Blick ist, so wenig empirisch gesichert ist er auf den zweiten: Wenig spricht dafür, dass man ein Set musikalischer Parameter aus allen existierenden Musiken extrahieren kann, das zudem auch noch entwicklungsgemäß und kulturunabhängig auf die individuelle Psyche von Kindern zugeschnitten ist.

Unweigerlich ist damit aber besonders die grundschulorientierte Musikpädagogik auf Theorien musikalischer *Bildung* verwiesen, in denen der Begriff der *allgemeinen* Bildung thematisiert wird, und die daher auch ein Fundamentum *musika-*

lischer Bildung benennen können müssten. Ein erster Blick zeigt hier, dass musikalische Bildungstheorien weit davon entfernt sind, ein solches Fundamentum legen zu können oder auch zu wollen (vgl. u.a. Rolle 1999, Kaiser 2002, Vogt 2002). Das „Grundlegende“ der musikalischen Bildung wird hier vielmehr in fundamentalen *Erfahrungen* gesucht, die aber nur fundamental *im Hinblick auf* eine bildungsrelevante Musikpraxis sein können (vgl. Kaiser 2002a). Auch in dieser Hinsicht ist also mit einer tiefgreifenden und folgenreichen Individualisierung musikalischen Lernens zu rechnen, die für die Grundschule eine Vielzahl von Problemen nach sich zieht, die alles andere als gelöst oder auch nur erforscht sind.

4. *Was bedeutet es für das Musiklernen, wenn die Grundschule die einzig notwendige Schule ist?* Notwendig ist die Grundschule, weil sie die ‚Schule aller‘ ist, aber diese Notwendigkeit ergibt sich erst aus ihrem demokratischem Auftrag (Neuhaus-Siemon 1996)⁶. Mit anderen Worten: In einer nicht-demokratischen Schule bestünde gar kein Interesse daran, Kinder ungeachtet ihres Geschlechtes, ihrer Ethnie und ihrer sozialen Schicht in *einer* Schulform zusammen zu bringen – und sich damit, wie schon angedeutet, eine ganze Reihe von pädagogischen Problemen einzuhandeln. Die Tatsache, dass die Grundschule mehr als alle anderen die Schule der *Demokratie* ist, kann aber theoretisch gar nicht weiter begründet und abgeleitet werden, da eine Leugnung dieses Prinzips einer Leugnung des gesellschaftlichen Kontextes gliche, in der auch das Musiklernen angesiedelt ist. Wie auch und gerade an der Geschichte der Musikpädagogik abzulesen ist, besteht hier die nicht zu unterschätzende Gefahr, dass den einzelnen Fächern ein demokratischer Auftrag sozusagen ‚fachfremd‘ einfach nur übergestülpt wird. Wie schon ein Blick in John Deweys Klassiker ‚Erziehung zur Demokratie‘ aus dem Jahre 1916 zeigt, besteht die Erziehung zur Demokratie zuallererst darin, dass in ihr *gemeinsame Erfahrungen* ermöglicht werden, die aber nichts anderes als *fachspezifische Erfahrungen* sein können (vgl. Dewey 1993). Bei aller Individualisierung des Lernens und bei aller Offenheit des Lernangebotes im ‚Haus des Musiklernens‘ steht auch das Lernen im Vor- und Grundschulalter bereits im viel strapazierten Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Homogenisierung des Lernens: Ohne *Individualisierung* des Lernens wird man der Eigenheit *musikalischen* Lernens nicht gerecht, ohne *Homogenisierung* ignoriert man die Ansprüche der demokratischen *Institution Grundschule*⁷.

⁶ Dies als Einwand gegen Koch (1995), der die Notwendigkeit allzu schnell der Allgemeinheit der Grundschule subsumiert.

⁷ Wie Kaiser 1987 (vgl. auch Kaiser in diesem Band) betont hat, findet Musiklernen immer in Institutionen und Organisationen statt, deren Konstitution dem Lernen nichts Äußerliches ist. Es ist daher kurzgriffig, gegenüber dem sicherlich gewichtigen Begriff des Musiklernens z.B. die institutionellen Bedingungen dieses Lernens auszublenden bzw. einen scheinbar naturhaften Lernbegriff zu formulieren, dem sich die jeweiligen musikvermit-

Die AMPF-Tagung 2004 im nordrhein-westfälischen Landesinstitut für Schule, Soest, setzte den Ansatz der letzten Jahre fort, indem sie Vorträge vor dem Gesamtplenum und fokussierte Arbeitsgruppen kombinierte. Allerdings lag 2004 der Akzent auf den Vorträgen, weshalb die Arbeit der Gruppen hier nicht gesondert dokumentiert wird (vgl. hierzu die Tagungsberichte in den einschlägigen musikpädagogischen Zeitschriften).

Als Gäste des AMPF wurden M. Fölling-Albers (Regensburg) und G. Mattenklott (Berlin) gebeten, aus Sicht der *Grundschulpädagogik* und der *Ästhetischen Erziehung* das Thema der Tagung in einen größeren Zusammenhang einzubetten. Ihnen sei noch einmal besonders für ihre Mitarbeit gedankt. Und ohne die Geschäftsführerin des AMPF, Gabriele Schellberg, wäre ohnehin gar nichts möglich gewesen.

Hamburg, im Frühjahr 2005

Literatur

- Bastian, Hans-Günter (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz: Schott
- Becher, Hans Rudolf & Bennack, Jürgen (Hrsg.) (1995): Taschenbuch Grundschule, 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Deutscher Musikrat (2003): Musik bewegt. Berliner Appell zur Musikalischen Bildung in Deutschland, hier abgedruckt in: vds-magazin 9, S.2-3
- Dewey, John (1993/1916) Erziehung zur Demokratie. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hg. v. Jürgen Oelkers, Weinheim & Basel: Beltz
- Einsiedler, Wolfgang et al. (Hrsg.) (2001): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Einsiedler, Wolfgang (2001): Grundlegende Bildung, in: Einsiedler et al. (Hrsg.), S.184-194
- Fölling-Albers, Maria (1992): Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim & Basel
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre, in: Jahrbuch Grundschule III, hg. v. H. Brügelmann u.a., Seelze: Friedrich Verlag, S.10-51
- Götz, Margarete & Sandfuchs, Uwe (2001): Geschichte der Grundschule, in: Einsiedler et al. (Hrsg.), S.13-29
- Gruhn, Wilfried (1998): Der Musikverstand. Neurobiologische Grundlagen des musikalischen Denkens, Hörens und Lernens. Hildesheim et al.: Olms
- Gundlach, Willi (Hrsg.) (1984): Handbuch Musikunterricht Grundschule, Düsseldorf: Schwann
- Gundlach, Willi (1984a): Musikunterricht in der Grundschule. Die Entwicklung der letzten 15 Jahre, in: Gundlach (Hrsg.), S.15-24

telnden Institutionen dann schlicht anzupassen hätten (vgl. Vogt 2004 im Hinblick auf Gruhn 1998).

- Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1996): Handbuch Grundschule. Bd.1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung, 3. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz
- Haarmann, Dieter (Hrsg.) (1997): Handbuch Grundschule. Bd.2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung, 3. Aufl., Weinheim & Basel: Beltz
- Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.) (1997): Handbuch Musikunterricht. Primarstufe, Kassel: Bosse
- Kaiser, Hermann J. (1987): Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung, in: Außerschulische Musikerziehung (= Musikpädagogische Forschung 8), hg. v. G. Kleinen, Laaber: Laaber Verlag, S.79-100
- Kaiser, Hermann J. (2002): Zur Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik, <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf>>
- Kaiser, Hermann J. (2002a): Musik in der Schule? - Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik, <<http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser2.pdf>>
- Koch, Lutz (1995): Pädagogik der Grundschule, in: Becher & Bennack (Hrsg.), S.117-126
- Landesmusikrat NRW & Städte- und Gemeindebund NRW (2004): Mit Musik groß werden. Gemeinsame Erklärung des Landesmusikrates NRW und des Städte- und Gemeindebundes NRW zur Musikerziehung im Elementarbereich (4 S.)
- Luhmann, Niklas (1990): Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung, in: Niklas Luhmann & Karl Eberhard Schorr (Hrsg.), Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S.112-132
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth (1996): Schule der Demokratie – Die Entwicklung der Grundschule seit dem ersten Weltkrieg, in: Haarmann (Hrsg.) (1996), S.14-25
- Noll, Günther (1995): Musikunterricht, in: Becher & Bennack (Hrsg.), S.316-334
- Rolle, Christian (1999) Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse, Kassel: Bosse
- Sandfuchs, Uwe (1995): Geschichte der Grundschule, in: Becher & Bennack (Hrsg.), S.3-13
- Schmitt, Rainer (1997): Musikunterricht in der Grundschule – Konzepte, Verhaltensweisen, Vermittlungsebenen, in: Haarmann (Hrsg.), S.304-314
- Schmitt, Rainer (2001): Musik, in: Einsiedler u.a. (Hrsg.), S. 532-542
- Schneider, Reinhard (1998): Musik in der Grundschule, in: Musik in der Grundschule, hg. v. Manfred Polzin u.a., Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule – der Grundschulverband e.V., S.20-27
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, Darmstadt: WBG
- Vogt, Jürgen (2002): Anschwellender Bocksgesang? Musikalische Bildung zwischen Moderne und Postmoderne, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM), Sonderedition 1: Musikpädagogik zwischen Bildungstheorie und Fachdidaktik, <http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt1.pdf>
- Vogt, Jürgen (2004): Musik-Lernen im Kontext von Bildung und Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Wilfried Gruhn's ‚Der Musikverstand‘, in: Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Wissenschaftliche Musikpädagogik 1), hg. v. M. Pfeffer & J. Vogt, Münster: LIT, S.42-80

Prof. Dr. Jürgen Vogt
 Mümmelmannweg 34
 22844 Norderstedt
 Mail: vogt.juergen@erzwiss.uni-hamburg.de

I. Beiträge zur Tagungsthematik

Nicht nur Kinder sind verschieden. Kindheit unter generationaler und (grundschul-)pädagogischer Perspektive

1. Einführung

Kaum ein sozialwissenschaftliches Thema hat in den letzten zwei Jahrzehnten in der breiten Öffentlichkeit und zugleich in der (empirischen) Forschung so viel Interesse gefunden wie die „veränderte Kindheit“. Die Printmedien ebenso wie die audio-visuellen Medien greifen regelmäßig einzelne Aspekte von Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und nicht zuletzt über Verhaltensweisen und Einstellungen von Kindern und Jugendlichen auf – vor allem, wenn über besonders spektakuläre Ereignisse berichtet werden kann. Die pädagogische Ratgeberliteratur ist ebenso wie die Forschungsliteratur in den letzten zwei Jahrzehnten ins Unüberschaubare angewachsen. Dies alles zeigt, dass die sozio-kulturellen Veränderungen der jüngsten Vergangenheit große Betroffenheit ausgelöst und auch zu großen Verunsicherungen geführt haben. Das gilt vor allem für diejenigen, die täglich mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben: Eltern, Erzieher und Lehrer. Denn die Bedingungen, unter denen sie selbst aufgewachsen sind und unter denen sie ihre Verhaltensmuster und Einstellungen, ihre Werte und Normen erworben haben, unterscheiden sich in vielen Bereichen erheblich von denen der heutigen Gesellschaft, in der und für die sie die Heranwachsenden erziehen sollen. Es darf deshalb nicht verwundern, dass vor allem kulturpessimistische Perspektiven den Tenor der Beschreibungen über die „veränderte Kindheit“ und die „veränderten Kinder“ gerade in der pädagogischen Öffentlichkeit prägend waren. Gern werden die negativen Szenarios in den Blick genommen – vielleicht, weil sie in der Öffentlichkeit dann eher zur Kenntnis genommen werden. Wenn man sich die Titel der besonders erfolgreichen Bücher von sehr prominenten Autoren ansieht – z.B. das Buch „Die Erziehungskatastrophe“ (2001) von der Fernsehmoderatorin Petra Gerster, das sie zusammen mit ihrem Ehemann Christian Nürnberger geschrieben hat, oder den Band „Der Erziehungsnotstand“ (2001) von der ZEIT-Redakteurin Susanne Gaschke –sowie die erfolgreiche Fernsehserie „Die Super-Nanny“, in der eine Sozialpädagogin überforderten Eltern Erziehungsratschläge gibt, dann wird man in dieser kulturpessimistischen Sicht schnell bestätigt (vgl. dazu auch die Beiträge der Erziehungswissenschaftler Cloer 1988 und Thiemann 1988).

Seit einigen Jahren werden aber auch kritische Äußerungen zu der überwiegend pessimistischen Sichtweise vorgebracht, und es ist eine veränderte Perspektive in der Kindheitsforschung erkennbar. Es werden nicht mehr nur Studien über die (sozial-strukturellen) Bedingungen des Aufwachsens von Kindern durchgeführt; vielmehr wird auch gefragt, wie zum einen die Erwachsenen die Lebenswelt der Kinder und deren Verhalten wahrnehmen; zum anderen rückt aber auch die Perspektive der Kinder selbst stärker in den Blickpunkt – ihre Erfahrungen und ihre Interpretation der Lebenswelt. Dabei wird deutlich, dass es nicht nur unterschiedliche Sichtweisen der verschiedenen Generationen gibt, sondern dass sich auch innerhalb der Generationen die Einschätzungen und Bewertungen erheblich unterscheiden. Die Diskussionen um die „veränderte Kindheit“ haben auch die Frage, welchen Stellenwert die Schule für die Entwicklung und Sozialisation der Kinder einnehmen sollte, neu in den Mittelpunkt gerückt. Der Stellenwert von Schule für die Heranwachsenden wird durch die internationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen PISA und IGLU¹ derzeit nochmals verstärkt.

Der Begriff ‚Generation‘ wird in diesem Beitrag zum einen im umgangssprachlichen Sinne verwendet – in dem Sinne, dass jüngere und ältere Menschen gemeint sind, die zur gleichen Familie und Gesellschaft gehören, im vorliegenden Fall Kinder, Eltern und Großeltern. Der Begriff impliziert zum anderen aber auch die soziologisch definierte Vorstellung von ‚Generation‘, nach der „Kategorien von Individuen [bezeichnet werden], von denen angenommen wird, dass sie unter Bezug auf den gleichen ‚Jahrgang‘ wichtige Verhaltensweisen an den gleichen Perspektiven orientieren“ (Lüscher 1993, S.20; vgl. auch Herrmann 1987). Es wird zu zeigen sein, dass aufgrund der Vielschichtigkeit von (meist auch strukturellen) Veränderungen innerhalb der vergangenen 30 Jahre die Erfahrungen und Perspektiven der verschiedenen Generationen sich nicht nur aufgrund des unterschiedlichen Alters unterscheiden.

Nachfolgend werden zunächst (Kap. 2) in knapper Form Forschungsergebnisse zu einzelnen Aspekten „Veränderter Kindheit“ zusammengefasst, die in der Fachliteratur als besonders relevant diskutiert werden. Im Kap. 3 werden neue Perspektiven der Kindheitsforschung und einige Forschungsergebnisse zu ausgewählten Bereichen des Kinderlebens aus der Perspektive von Kindern und von Erwachsenen dargestellt. Im letzten Teil (Kap. 4) werden einige Auswirkungen der Veränderungen auf die Schule diskutiert.

¹ PISA steht für die OECD-Studie: *Programme for International Student Assessment*. IGLU steht für *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*.

2. Aspekte einer veränderten Kindheit

Seit den 1970er Jahren haben sich die Bedingungen des Aufwachsens für Kinder in zahlreichen Lebensbereichen in erheblicher Weise geändert. Bemerkenswert sind dabei die Vielfalt und die Geschwindigkeit bei den Veränderungen. Preuss-Lausitz u.a. (1983, S.14) sprechen deshalb von einem „Modernisierungsschub“. Viele Veränderungen, die eigentlich nur Indikatoren für einzelne gesellschaftliche Trends darstellen, wurden gar als Merkmal für die gesamte Entwicklung beschrieben, wie z.B. „Medienkindheit“ oder „Konsumkindheit“. In den 1990er Jahren wurden zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt, in denen die Bedeutung einzelner Trends für verschiedene Kindergruppen genauer erforscht wurde. Dabei wurde festgestellt, dass einzelne Kindergruppen in sehr unterschiedlichem Ausmaß von den Modernisierungsprozessen betroffen waren – es gab und gibt nicht nur zum Teil erhebliche regionale, soziale und geschlechtsspezifische Unterschiede. Vielmehr sind bei vielen Kindergruppen gleichzeitig eher „traditionale“ und „moderne“ Muster des Aufwachsens anzutreffen, so dass von Unterschieden und von Ungleichzeitigkeiten bei den Veränderungen gesprochen werden muss und Pauschalierungen der Realität nicht gerecht werden. Es werden im Folgenden exemplarisch einzelne Bereiche skizziert, die besonders nachdrücklich von Veränderungen betroffen waren und die in der Öffentlichkeit häufig nur durch Schlagworte umschrieben wurden.

Familienkindheit

Im Zusammenhang den familialen Lebensbedingungen wurden in den vergangenen zwei Jahrzehnten vor allem die Trends zur „Ein-Eltern-Kindheit“ und zur „Einzelkind-Kindheit“ betont. In der Tat hat es in den vergangenen Jahren einen steten „Anstieg von nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit Kindern, der Ein-Eltern-Familien und von Wiederverheiratungen (Stiefelternschaften)“ gegeben (Nave-Herz 1994, S.8). Allerdings ist von diesem Trend bislang erst ein relativ geringer Anteil von Kindern betroffen. Nach wie vor wuchsen noch in den 1990er Jahren über 80% der Kinder bis zum Erwachsenenalter bei ihren verheirateten leiblichen Eltern auf (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1995, S.IV). In den alten Bundesländern beträgt der Anteil der Alleinerziehenden etwa 11%, in den neuen Bundesländern 15% (vgl. ebd.). Die Geburtenrate hat sich zwischen der Mitte der 1960er und der 1980er Jahre fast halbiert (Nave-Herz 1994, S.144). Die mit der Einzelkind-Situation häufig verknüpften Merkmale einer Veränderung des sozialen Verhaltens, das oft durch übermäßige Verwöhnung, im Mittelpunkt-stehen-wollen und Nicht-teilen-können („Prinzenrolle“; vgl. Fölling-Albers 1993) beschrieben wurde, konnte allerdings für diese spezielle Kindergruppe durch empirische Untersuchungen

nicht bestätigt werden. Mit der Verringerung der Geburtenrate ist gleichzeitig ein Anstieg der Müttererwerbstätigkeit zu verzeichnen.

„Medienkindheit“

Die Verbreitung und Nutzung „Neuer Medien“ (audiovisuelle Medien wie Kassettenrecorder, Fernseher, Video, PC, neuerdings auch Handy) gilt als ein besonderes Merkmal der veränderten Kindheit – und das mit einem gewissen Recht, denn die Elterngeneration ist selbst meist nur mit einem geringen Teil dieser Medien aufgewachsen. Die Kinder sind hinsichtlich der Handhabung und Nutzung dieser Medien den Erwachsenen oft weit überlegen – Lehrer- und Schülerrolle sind nicht selten vertauscht. Die kritischen Medienpädagogen (wie Postman 1983) beschworen gar durch den von Erwachsenen und Kindern in gleicher Weise zugänglichen und genutzten Fernseh-Bildern, die keine spezifische Form des Lernens mehr erforderlich machten (wie z.B. das Lesenlernen), ein „Verschwinden der Kindheit“. Andere Kritiker befürchteten einen erheblichen Rückgang an Eigenerfahrungen und eine übermäßige Präsentation der „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ (vgl. Rolff & Zimmermann 1985).

Das Fernsehen ist für Kinder nach wie vor das wichtigste audiovisuelle Medium, obwohl die Zeitspanne, die manche Kinder täglich mit dem Gameboy oder dem Computer verbringen, die tägliche Fernsehdauer überholt haben dürfte. Fast alle Haushalte verfügen über mindestens einen Fernseher; etwa 34% der Neun- bis Zehnjährigen haben ein eigenes Gerät im Kinderzimmer (vgl. Glogauer 1998). Die ostdeutschen Kinder und Jugendlichen haben gerade hinsichtlich des Besitzes und des Konsums Neuer Medien die westdeutschen nach der Wiedervereinigung schnell eingeholt. Die Sehdauer beim Fernsehen ist seit den 1990er Jahren weitgehend stabil – sie beträgt bei den Drei- bis Dreizehnjährigen im Durchschnitt etwa 1½ Stunden täglich, bei Vorschulkindern etwa eine Stunde (vgl. Lukesch 1997). Allerdings ist die Sehdauer bei den Kindern sehr unterschiedlich; manche Kinder sehen kaum fern, andere hingegen mehrere Stunden täglich.

„Verinselte Lebenswelten“ / „Verplante Kindheit“

Mit „Verinselung der Lebenswelten“ (vgl. Zeiher 1983) war gemeint, dass Kinder sich ihren Nahraum nicht mehr allein und mit Freunden eigenständig erschließen (können), sondern sich an sehr unterschiedlichen „Inseln“ (wie Turn- oder Schwimmhalle, Reitstall, Musikschule, entfernt wohnende Freunde) aufhalten, zu denen sie von Erwachsenen transportiert werden müssen. Die Nachmittage vieler Kinder seien durch Termine und Verabredungen verplant; spontanes, freies Spiel der Kinder in der Natur fände kaum noch statt.

Diese Trends treffen allerdings nur für einen (eher geringen) Teil der Kinder zu (vgl. dazu Deutsches Jugendinstitut 1992; Fölling-Albers & Hopf 1995). Für die Kinder im Grundschulalter ist mehrheitlich (74%) der hausnahe Außenraum die beliebteste Spielzone. Sie spielen im Zweifelsfall auch lieber draußen mit Freunden als fernzusehen. Das Radfahren ist für Jungen und Mädchen im Kindergarten- und Grundschulalter die beliebteste Draußen-Beschäftigung. Allerdings entspricht der Wunsch nach dem Draußen-Spiel nicht immer der Realität. Die Nutzung institutionalisierter Freizeit- und Förderangebote („Verplante Kindheit“) gilt als ein weiteres Merkmal der veränderten Kindheit. Diesbezügliche Angebote sind seit den 1970er Jahren erheblich angestiegen. Allerdings gibt es große Diskrepanzen zwischen einzelnen Kindergruppen hinsichtlich der Nutzungsmöglichkeiten sowie Unterschiede zwischen ländlichen und städtischen Lebensräumen bei den Angeboten. Im Durchschnitt nutzen Kinder bis zwölf Jahren ein bis zwei Angebote pro Woche. Ein geringer Teil hat fünf oder gar mehr Termine, etwa 20% der Kinder gar keine – hier insbesondere ausländische Kinder und Kinder von Eltern mit geringem Einkommen.

Veränderte Erziehungswerte und -ziele

Büchner (1983) beschrieb die Veränderungen bei den familialen Erziehungsmustern als eine Veränderung „vom Befehlshaushalt zum Verhandlungshaushalt“. Galten Gehorsam, Disziplin und Pünktlichkeit bis in die 1960er Jahre hinein als die vorrangigen Erziehungsziele, waren es in den 1980er und 1990er Jahren vor allem Selbstständigkeit, aber auch Selbstbewusstsein und Phantasie sowie Hilfsbereitschaft und Kooperation. Diese Trends wurden durch mehrere Untersuchungen bestätigt (vgl. insbesondere Schneewind & Ruppert 1995; Fölling-Albers & Hopf 1995; Preuss-Lausitz et al. 1900). Schneewind und Ruppert sprechen von einer „Intimisierung und Liberalisierung des elterlichen Erziehungsstils“ (1995, S.21). Körperliche Bestrafungen als Mittel der Erziehung werden nahezu einheitlich abgelehnt und vergleichsweise wenig praktiziert. Stattdessen sollen Argumentationen, Aushandlungen und auch Überredungen die Kinder zum erwünschten Verhalten bewegen. Allerdings repräsentiert nach wie vor nur ein Teil der Familien den Typ des Verhandlungshaushalts; es gibt auch Mischformen. In ländlichen Regionen und in unteren sozialen Schichten sind vermehrt Erziehungsmuster nach dem traditionellen „Befehlshaushalt“ anzutreffen (vgl. Kötters 2000).

Die beschriebenen Veränderungen im Erziehungsverhalten und in den Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern in modernisierten Familien wurden durch die geringer gewordene Zahl der Kinder in der Familie erleichtert. So sind in größeren Familien individuelle Aushandlungen zwischen Erwachsenen und Kindern viel komplizierter als in Ein- bis Zwei-Kind-Familien, und sie werden in

diesen auch mehr praktiziert als in Familien mit mehreren Kindern (vgl. Nauck 1995).

3. Kindheit in generationaler Perspektive

3.1 Kindsein aus der Perspektive von Kindern

Seit einigen Jahren wird von verschiedener Seite Kritik an einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung geübt, die fast ausschließlich die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern untersucht, ohne die Perspektive von Kindern selbst auf ihr Kindsein zu berücksichtigen. Kindheit sei als eine eigenständige Lebensphase mit spezifischen Merkmalen und Entwicklungsaufgaben zu sehen und nicht nur als eine im Übergang hin zum (vollwertigen) Erwachsensein. Kinder seien aktive Konstrukteure ihrer eigenen Umwelt und nicht (nur) Opfer von Sozialisationseinrichtungen und -bedingungen. Kinder hätten ihre eigene Sicht auf die Wirklichkeit, die sich oftmals wesentlich von der der Erwachsenen unterscheide. Eigentlich seien die Kinder selbst die authentischeren und damit auch die kompetenteren und zuverlässigeren Informanten über Kindsein und Kindheit (vgl. dazu Honig et al. 1999; Behnken & Zinnecker 2001; zur Zuverlässigkeit von Aussagen von Kindern vgl. Heinzel 2000). Nicht allein quantitative Daten über Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Befragungen Erwachsener seien vonnöten; vielmehr seien „dichte Beschreibungen“ dessen, was „wirklich“ im kindlichen Alltag geschehe und wie Kinder die Wirklichkeit selbst interpretierten, erforderlich. Es gebe nicht nur eine von Erwachsenen gestaltete Kultur *für* Kinder (wie die Kinderkulturangebote der Vereine und Verbände), sondern ebenso eine Kultur *der* Kinder, die sie selbst schaffen (kreatives Umdeuten von Gegenständen und Personen im Spiel, die eigene Kinder- und Jugendsprache etc.). Gelte es zu berücksichtigen (vgl. Scholz 1994; Beck & Scholz 1995; Honig et al. 1999; Fölling-Albers 2001).

Eine weitere kritische Sicht auf die Kindheitsforschung der 1980er und frühen 1990er Jahre betrifft die kulturpessimistische Interpretation der Veränderungen. Es wird gefragt, ob die ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen tatsächlich überwiegend negativ zu interpretieren seien (vgl. Kaiser & Röhner 2000) und ob nicht möglicherweise trotz aller Veränderungen zentrale „Essentials“ für das Aufwachsen von Kindern erhalten geblieben seien. Und schließlich wird angemerkt, dass die Anpassungsfähigkeit der Kinder an veränderte Strukturen in der Gesellschaft viel größer sei, als Erwachsene es den Kindern zutrauten (vgl. Schütze 2000).

Nachfolgend werden einige Forschungsergebnisse über das Wohlbefinden von Kindern in ausgewählten Lebensbereichen dargestellt. Alle Untersuchungen basieren auf Befragungen von Kindern.

Wohlbefinden in der Familie

Das allgemeine Wohlbefinden wird von den meisten Kindern und Jugendlichen als überwiegend gut beschrieben. 67% von in Nordrhein-Westfalen befragten 9-14Jährigen bezeichneten ihr Befinden auf dem „Kinderbarometer“ als „sehr gut“ oder „gut“; weitere „20% nannten es „eher gut“. 5% der Heranwachsenden kennzeichneten es als „eher schlecht“ bzw. „schlecht“ (vgl. LBS-Kinderbarometer 1999). Die Familie ist auch für die heute heranwachsenden Kinder nach wie vor der Ort, der entscheidend ihr Wohlbefinden prägt. Und es scheint den heutigen Familien in ihrer überwiegenden Mehrheit zu gelingen, ihren Kindern ein angemessenes „Zuhause“ zu bieten – zumindest fühlen sich nach einer Survey-Erhebung von Lang (1985) 65% der etwa Sieben- bis Elfjährigen Kinder in ihrer Familie sehr wohl, weitere 27% fühlen sich dort wohl. Nur 8% der Kinder merkten an, dass sie sich in ihrer Familie eher unwohl fühlten (vgl. Lang 1985, S.97). Bucher untersuchte im Rahmen einer Befragung bei neun- bis dreizehnjährigen Kindern aus dem Raum Salzburg die vielleicht etwas altmodisch anmutende Kategorie „Kindheitsglück“. 94% der befragten Kinder bezeichneten ihre Kindheit als sehr glücklich bzw. als glücklich (vgl. Bucher 1999, S.404ff.). Auch die Befragung Zehn- bis Vierzehnjähriger aus Ost- und Westdeutschland ergab, dass die überwiegende Mehrheit das Familienklima als harmonisch bewertet (vgl. Kötters 2000, S.137ff.). Allerdings werde mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden das Familienklima nicht mehr uneingeschränkt positiv gesehen. Kötters wertet diese Entwicklung als Zeichen einer tendenziellen Ablösung von Elternhaus.

Nach Bucher bestimmt vor allem ein gutes Familienklima mit weitem Abstand vor anderen Faktoren das Glücksempfinden der Kinder. Es sind insbesondere Hektik, Ärger und Streit, die das Wohlbefinden in der Familie beeinträchtigen, wohingegen erwartungsgemäß die Berücksichtigung der kindlichen Interessenäußerungen dieses befördert (vgl. Kötters 2000). Zwar sind nicht allein bestimmte Familienformen die Ursachen für negative Erfahrungen, doch bei einer Verknüpfung mit anderen Faktoren (unmittelbar erlittene Trennung der Eltern, enger Wohnraum, geringes Einkommen, niedriger Bildungsstand der Eltern und vor allem ein restriktives Erziehungsklima) stellen sie zum Teil erhebliche Risikofaktoren für das Wohlbefinden und für die Entwicklung der Kinder dar. Gerade Kinder, die in Armut aufwachsen (und ihr Anteil beträgt immerhin etwa 10-15 %), sind in ihrem Wohlbefinden gegenüber anderen Kindern erheblich beein-

trächtig – das betrifft das psychosoziale Wohlbefinden ebenso wie psychosomatische Beschwerden und den Gesundheitszustand (vgl. Klocke & Hurrelmann 1998; vgl. im Überblick Krappmann 2000). Die Quote der Kinder, die auf Sozialhilfe angewiesen ist, hat sich vom Ende der 1980er Jahre bis Ende 1997 allein in den westdeutschen Bundesländern mehr als verdreifacht (vgl. Bohrhardt 2000, S.263). Du Bois-Reymond u.a. konstatieren, dass sich die Gegenwartsfamilie im Großen und Ganzen angemessen auf den Modernisierungsprozess eingestellt habe. Es gebe jedoch Modernisierungsgewinner und Modernisierungsverlierer; und bei den Modernisierungsverlierern (benachteiligte, gefährdete Kinder) kommen in der Regel mehrere nachteilige Faktoren zusammen (vgl. du Bois-Reymond u.a. 1994, S.277ff.).

Wohlbefinden im Freundeskreis

Einen guten Freund, eine gute Freundin zu haben ist auch für die in den 1980er und 1990er Jahren heranwachsenden Kinder höchst bedeutsam. Freunde spielen für das Wohlbefinden – selbst im Vergleich zu den Neuen Medien – eine vorrangige Rolle. Uneingeschränktes Wohlbefinden wird vor allem im Freundeskreis empfunden – oftmals mehr als in der Familie.

Mehr als 90% der Zehn- bis Dreizehnjährigen haben nach eigenen Angaben eine Freundin bzw. einen Freund; nur 9% der Mädchen und 7 % der Jungen geben an, ohne Freundschaftsbeziehungen zu sein. Ostdeutsche Kinder hatten nach einer Befragung von Strzoda & Zinnecker (1996) etwas weniger Freunde als westdeutsche. Drei Viertel der befragten Kinder treffen sich mit ihren Freunden mindestens zwei bis vier Mal wöchentlich – davon 28% fast täglich (vgl. ebd.). Für ältere Kinder (insbesondere für Jungen) ist neben der persönlichen Freundschaft die Clique von besonderer Bedeutung. Mehr als zwei Drittel der 13- bis 16-jährigen westdeutschen Kinder (etwas weniger als ostdeutsche) gehören solchen Cliquen an, die meist von vier bis sieben Kindern gebildet werden. Fast alle Kinder spielen lieber mit Spielpartnern als allein oder mit ihren Eltern. Allerdings gaben in einer Anfang der 90er Jahre durchgeführten Befragung ca. 10% der 8- bis 12jährigen Kinder an, meistens allein zu spielen (vgl. Herzberg 1992, S.88).

Wohlbefinden in der Schule

Durch zahlreiche Untersuchungen wird bestätigt, dass das Befinden von Kindern in der Schule mit weitem Abstand am negativsten ausfällt. Dies gilt für alle Altersgruppen; der negative Trend hat in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen (vgl. Mansel 1999; Dollase 2000). Zwar gehen die Kinder im Grundschulalter lieber zur Schule als Heranwachsende in der Pubertät; doch die Tendenz scheint auch in der Grundschule eindeutig zu sein. Ausländische Kinder

artikulieren in geringerem Maße Unwohlsein in der Schule als deutsche Kinder. Viele Kinder scheinen in den ersten beiden Schuljahren die soziale Situation in der Klasse als bedrohlich zu empfinden: die Angst, abgelehnt oder ausgegrenzt zu werden; die Entwicklung sozialer Hierarchien; bis dahin unbekannte Erfahrungen mit Aggressionen etc. (vgl. Petillon 1993; Dollase 2000). Während Lehrerinnen und Lehrer für die Kinder heute keine emotionale Bedrohung mehr darstellen, sind es für viele Kinder heute eher die Mitschüler (vgl. insbesondere Petillon 1993). Dollase hat i.J. 1997 Zweitklässler mit demselben Fragebogen befragt, den er auch bereits i.J. 1974 eingesetzt hatte. Deutlich mehr Kinder als in der ersten Befragung gaben i.J. 1997 an, dass andere Kinder aus der Klasse sie ärgerten oder dass sie Streit anfangen; dass sie von vielen Kindern der Klasse nicht gemocht würden und sie auch selbst viele Kinder nicht leiden möchten; dass es ihnen etwas ausmache, wenn ein Kind mit ihm streite etc. Für Dollase zeigen diese Ergebnisse, dass „die Leiden der Kinder, die Sensibilität gegenüber Frustrationen, die sich aus dem Zusammenleben mit den Peers ergeben, heute deutlich stärker ausgeprägt sind als früher“ (2000, S.189). Demnach unterscheiden die Kinder deutlich zwischen Freunden, mit denen sie freiwillig und gern zusammen sind und mit denen sie sich meist sehr wohl fühlen, und den Gleichaltrigen, mit denen sie (wie in der Schule) gezwungenermaßen zusammen sind und mit denen es häufig Konflikte zu geben scheint.

Man kann zusammenfassend festhalten, dass sich die meisten Kinder in ihrem sozialen Umfeld wohl fühlen. Das gilt insbesondere für die Situation in der Familie und im Freundeskreis. Die Schule hingegen ist ein Ort, der einen großen Teil der Kinder zu belasten scheint.

3.2 Kindheit aus der Perspektive von Eltern und Großeltern

Während man bei Erhebungen mit Kindern die Frage stellt, ob und inwiefern ihre Aussagen hinreichend zuverlässig seien, scheint diese Frage bei Untersuchungen mit Erwachsenen kein vorrangiges methodologisches Problem zu sein. In der nachfolgenden Analyse gehe ich allerdings der These nach, dass der Blick (von Erwachsenen) auf Kindheit nicht nur durch eine generationale Perspektive geprägt ist, sondern dass diese generationale Perspektive nochmals durch die Erfahrungen der eigenen Kindheit bestimmt sind. Es ist somit ein „doppelter fremder Blick“, den wir zu berücksichtigen haben, wenn Erwachsene von Kindheit – und hier insbesondere von „veränderter Kindheit“ – sprechen. Harms geht sogar von einem dreifachen Blick aus, wenn er sagt: „Wer über Kinder redet, thematisiert dreierlei“ – und er meint damit, dass Erwachsene dann zum einen die konkreten, leiblichen Kinder meinen; daneben aber schwingt zum zweiten auch die eigene Kindheit, so wie man sie erinnere, mit. Zum dritten gehe in die Wahrnehmung

von Kindheit auch immer eine Vorstellung von Zukunft ein – Kinder als zukünftige erwachsene Mitglieder der Gesellschaft (Harms 1989, S.13). Die ersten beiden Perspektiven werden nachfolgend anhand von Untersuchungen berücksichtigt, die zur „generationalen Perspektive auf Kindheit“ durchgeführt worden sind; die dritte dürfte vor allem mit Blick auf Lehrer, Schule und Unterricht besonders relevant sein.

Burkhard Fuhs (1999) hat in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre 41 narrative Interviews mit Eltern – meist mit Vätern und Müttern getrennt – von 12- bis 14-jährigen Jungen und Mädchen durchgeführt, und zwar a) über deren erinnerte eigene Kindheit und b) über die heutige Kindheit (d.h. die Kindheit ihrer Kinder in den 1990er Jahren). Das Fazit seiner Untersuchung, das gleichzeitig die gesamte Darstellung und Analyse durchzieht, lautet:

„Die Art und Weise, wie Erwachsene ihre eigene Kindheit erlebt haben, beeinflusst ihre Sicht auf die heutige Kindheit und bestimmt auch ihre Perspektive auf zukünftige Veränderungen mit. Aber auch das Umgekehrte gilt in gleichem Maße: Die Art und Weise, wie Erwachsene heutige Kinder erleben, beeinflusst und verändert ihre Sicht auf die eigene Kindheit“ (Fuhs 1999, S.26).

Diesem doppelten Blick von Erwachsenen auf Kinder und Kindheit möchte ich anhand der Untersuchungen von Fuhs, aber auch auf der Grundlage kleinerer Erhebungen, die in Regensburg durchgeführt worden sind, etwas genauer nachgehen. Denn in der Öffentlichkeit, wie eingangs schon ausgeführt, wird die Kindheit heute in erster Linie kulturpessimistisch wahrgenommen und interpretiert. Diese kulturkritische Perspektive auf Kindheit und Kinder ist möglicherweise aus Sorge über die Entwicklung von Kindern und Gesellschaft entstanden. Doch mit Blick auf empirische Ergebnisse der Kindheitsforschung sind solche Einschätzungen zumindest in ihrem wissenschaftlichen Gehalt zu relativieren bzw. differenzierter zu betrachten.

Das „eigene Kind“ und das „fremde Kind“

Fuhs (1999) hält fest, dass viele Eltern sich bei der Erziehung ihrer Kinder unsicher fühlen. Die Unsicherheit betrifft zahlreiche Bereiche des Alltags und des Verhaltens der Kinder – wie sie die Veränderungen und Verhaltensweisen ihrer Kinder bewerten sollen. Allerdings unterscheiden sich die Eltern verschiedener sozialer Schichten erheblich hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewertung heutiger Kinder und Kindheit. Die Eltern höherer sozialer Schichten (in der Regel sind das auch bildungsorientierte Eltern) beurteilen heutige Kindheit deutlich kritischer und pessimistischer als Eltern niedriger sozialer Schichten. Dabei dif-

ferenzieren die bildungsorientierten Eltern hier jedoch zwischen den eigenen Kindern und den „fremden“ Kindern. Sie äußern sich vor allem kritisch über Verhaltensweisen, Einstellungen und Perspektiven der „anderen“ Kinder. Das Leben der eigenen Kinder wird eher positiv gesehen. Diese halten sie meist für kompetent, mit den Herausforderungen der Moderne zurecht zu kommen (vgl. Fuhs 1999, S.348). Dies soll an einer Aussage von Frau Meyer (Sozialpädagogin und Familientherapeutin) veranschaulicht werden:

„Insgesamt würde ich sagen, dass das Leben für Kinder im allgemeinen, und so auch für meine Tochter sehr anstrengend ist. Aber ich habe so das Gefühl bei Lisa, dass sie recht stabil ist, dass sie so ihren Weg geht, dass sie sich viel auseinandersetzt mit bestimmten Dingen und auch die richtige Art hat, sich auseinanderzusetzen, also dass sie sich Gedanken macht“ (S.91).

Diese (eigenen) Kinder zeichnen sich aus der Sicht dieser Eltern nicht nur dadurch aus, dass sie diese als hinreichend seelisch stabil einschätzen; vielmehr gehen sie auch davon aus, dass ihre Kinder, die meist mehrere Freizeitangebote in der Woche nachmittags koordinieren müssen, recht selbstständig und kompetent mit den Anforderungen umgehen. Diese Eltern sind meist stolz auf die Entwicklung ihrer Kinder, entwickeln aber gleichzeitig eine kritische Distanz zu ihnen, indem sie auch die Probleme thematisieren. Fuhs konstatiert bei diesen Eltern somit einen doppelten Blick auf Kindheit: Auf der einen Seite teilen sie den Blick von Kindheitskritikern (vgl. Gerster & Nürnberger, Gaschke und viele andere mehr), dass Kinder es heute schwerer hätten, dass sie sich erheblich mit selbst gemachtem Stress auseinandersetzen müssten, dass das Leben unruhiger und weniger behütet sei. Auf der anderen Seite meinen sie, dass diese Belastungen genau ihre eigenen Kinder nicht so sehr belasteten. Sie kämen mit den Herausforderungen ganz gut zurecht.

Ganz anders beschreiben Eltern mit niedrigerem Sozialstatus und Einkommen heutige Kinder und Kindheit. Bereits der Inhalt der Erzählungen über Kindheit ist ein anderer: Schule und Bildungsaspirationen spielen kaum eine Rolle, materielle Aspekte hingegen deutlich mehr². Bemerkenswert ist zudem, dass diese Eltern die heutige Kindheit deutlich positiver sehen als die Mittelschichteltern. Verschiedene Elterngruppen scheinen unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe zur

² Zudem ist auffallend, was auch bereits durch andere Forschungen zur modernen Kindheit festgestellt wurde, dass die Kinder der unteren sozialen Schichten oftmals mehr Taschengeld bekommen als die Kinder von Eltern mit höherem sozialen Status. Daneben sind ihre Kinderzimmer mit erheblich mehr audiovisuellen Medien ausgestattet (eigener Fernseher, CD-Konsole etc.). Auf der anderen Seite nehmen diese Kinder kaum institutionalisierte Freizeitangebote wahr – die Eltern sehen dies meist nicht als erforderlich an und meinen, dass sie dafür auch kein Geld hätten.

Einschätzung von Kindern und Kindheit anzulegen – ob sie also eher die Konsummöglichkeiten und andere Optionen oder eher die Belastungen des Alltags zum Kriterium ihrer Bewertungen machen. So betonten die Befragten der unteren sozialen Schichten bei ihrer Beschreibung heutiger Kindheit die umfassenderen Konsummöglichkeiten, die geringeren Pflichten der Kinder und Jugendlichen sowie die bequemerer Schulwege. Sie selbst hatten in ihrer eigenen Kindheit vor allem viele Einschränkungen erfahren, die sie als große Belastung empfunden haben, z.B. dass sie auf dem Hof ihrer Eltern oder im Handwerksbetrieb hart anfasen mussten, dass sie oft sehr lange Wege zur Schule zu Fuß gehen mussten. Die Eltern der mittleren und höheren sozialen Schichten hingegen machten bei der Bewertung der heutigen Kindheit vor allem die Herausforderungen der Bildung zum Maßstab ihrer Einschätzungen und äußerten dabei oftmals die Sorge, ob die Kinder, ihre eigenen wie die „fremden“ Kinder, diese tatsächlich bewältigen würden. Obwohl die Kinder der Unterschicht meist mehr Probleme mit der Schule hatten und weniger gute Schulleistungen aufwiesen, spielte die Schule in deren Sicht auf Kindheit kaum eine Rolle.

Man kann somit eine fast paradoxe Situation bei der Beurteilung von Kindheit durch Erwachsene verschiedener sozialer Schichten konstatieren: Angehörige unterer sozialer Schichten, denen es selbst und deren Kindern es nach sozialwissenschaftlichen Beurteilungsmaßstäben (Bildung, Einkommen, berufliche Perspektive für die Kinder) „schlechter“ geht, beurteilen die Kindheit positiver als diejenigen, denen es „objektiv“ besser geht.

Der „doppelte Blick“ auf Kindheit

Die scheinbare Paradoxie bei der Bewertung von Kindheit erscheint allerdings plausibel, wenn nicht nur eine sozialschicht-spezifische Perspektive berücksichtigt wird, sondern der „doppelte Blick“ auf die Kindheit einbezogen wird. (Heutige) Kindheit wird immer auch gesehen vor dem Hintergrund der eigenen biographischen Erfahrungen. Wie Eltern die bzw. ihre Kinder sehen, hängt mit dem Blick auf die eigene Kindheit zusammen. Die eigenen Kindheitserfahrungen beeinflussen die Sicht auf aktuelle Kinder und Kindheit; und umgekehrt gilt: Wie Erwachsene die Kinder heute sehen, wirkt zurück auf die Wahrnehmung und Interpretation der eigenen Kindheit. Bei den Erzählungen über die eigene Kindheit überwogen bei den Eltern meist emotionalisierte Geschichten, die die Kindheit häufig in einem positiven Licht präsentieren. In einem aber waren sich alle Eltern, die befragt wurden, einig, nämlich dass Kinder, die heute aufwachsen, deutlich mehr Aufmerksamkeit erfahren als sie dies selbst in ihrer Kindheit erfahren haben.

Im Wesentlichen werden die Ergebnisse von Fuhs, aber auch die oben angeführten Untersuchungen über das Wohlbefinden von Kindern durch eigene kleinere Studien, die ich regelmäßig mit Studierenden im Rahmen meiner Seminare zu „Kindheit und Grundschule“ durchführe, bestätigt. In diesen Seminaren müssen die Studierenden ein leitfadengestütztes Interview zur Kindheit durchführen – und zwar entweder mit einem Grundschulkind, mit einem Elternteil oder mit einem Großelternteil. Wir versuchen dabei immer sicherzustellen, dass alle Generationen möglichst gleichanteilig vertreten sind. Der Leitfaden enthält zahlreiche Aspekte zum Aufwachsen von Kindern (Fragen zu: Tagesablauf, Spiele, Mithilfe, Taschengeld, Schule etc.; aber auch Fragen zur Bewertung von Kindheit). Mit Blick auf das Thema des Beitrags und mit Blick auf die Untersuchung von Fuhs sind die Aussagen der beiden älteren Generationen zu den Fragen interessant, wie sie die jetzige Kindheit beschreiben (und im Kontrast dazu auch der Vergleich mit der eigenen Kindheit)³ und ob sie lieber jetzt Kinder wären oder ob sie froh sind, dass sie zu „ihrer“ Zeit aufgewachsen sind. Die Kinder werden gefragt, ob sie lieber früher (zur Zeit ihrer Eltern oder Großeltern) aufgewachsen wären oder lieber in der heutigen Zeit Kinder sind. Dazu sollen sie jeweils Begründungen geben.

Die Ergebnisse der Befragungen stimmen in erheblichen Teilen mit denen von Fuhs überein. Alle *Eltern* beschreiben die „heutige Kindheit“ eher kritisch; hier einige Aussagen: „fast total verplante Kindheit“, „großer Einfluss der Medien“, „Reizüberflutung durch Medien“, „Konsumdenken“, „übergewichtige Kinder“, „Gruppenzwang“, „Kindheit ist auf Kommerz und Technik ausgerichtet“. Die *Großeltern* führen auch kritische Aspekte der heutigen Kindheit an, sehen aber auch Chancen, die ihnen früher verwehrt waren. Äußerungen von Großeltern: „Kinder haben zu viele Spielsachen“, „Sie haben zu viel und können nichts mehr schätzen“, „wenig Verantwortung und lockere Erziehung“, „Es werden mehr Wünsche der Kinder erfüllt“. Es kamen aber auch Antworten wie „Kinder dürfen heute lernen“, „Sie haben bessere Bildungschancen“, „Es herrscht hoher Leistungsdruck“. Die *Kinder* hingegen sehen ihre Kindheit nahezu uneingeschränkt positiv: „Heute dürfen Kinder viel toben und spielen“, „große Auswahl beim Fernsehen“, „Sie haben Handys und Computer“. Frühere Kindheiten hingegen beschreiben sie mit Aussagen wie: „Früher hatten Kinder viel Angst vor dem frühen Tod der Eltern“, „Früher war es strenger und man musste mehr Aufgaben erledigen“, „Früher gab es keine Schulranzen, Fernseher und keine guten Bet-

³ Bei diesen Befragungen wurde allerdings nicht der soziale Status der Eltern und Großeltern erfragt; von daher kann eine schichtspezifische Differenzierung hier nicht vorgenommen werden. Es kann allerdings angenommen werden, dass die Eltern (zumindest für ihre Kinder) sehr bildungsorientiert waren. Schließlich hatten diese alle das Abitur erworben und ein Studium aufgenommen.

ten“. Konsequenterweise gibt kein Kind an, es hätte lieber in früheren Zeiten Kind sein wollen.

Ganz anders fallen die Einschätzungen der *Eltern* aus: Fast alle Eltern geben an, dass sie nicht gern in der heutigen Zeit aufwachsen würden und deshalb froh sind, dass sie „zu ihrer Zeit“ Kinder waren. Die Begründungen der Eltern lauten: „Ich hatte eine schöne Zeit, trotz ärmlicher Verhältnisse“; „Es war die glücklichste Zeit meines Lebens“; „Früher gab es mehr Miteinander“; „Die Kindheit war zwar ärmlich, aber sehr naturverbunden und schön“; „Es war schön als Dorfbub“. Bei den Ausnahmen sind die Begründungen meist sehr knapp: „Keine leichte Kindheit gehabt“ oder „wurde von der Mutter stark eingeschränkt“.

Aussagen der *Großeltern* sind uneinheitlich. Die Mehrheit gibt an, dass sie lieber heute als Kinder aufwachsen würden. Als Gründe für die negative Bewertung der eigenen Kindheit werden genannt: Kinder werden heute in der Gesellschaft höher geschätzt als früher; die schwierigen, oftmals sehr ärmlichen Lebensverhältnisse; die harten Arbeitsbedingungen; geringe Bildungschancen.

Vergleicht man die Aussagen der im Raum Regensburg befragten Kinder mit den oben skizzierten Ergebnissen zum Wohlbefinden der Kinder, dann sind deutliche Übereinstimmungen zu erkennen. Die meisten Kinder (im Grundschulalter) sind mit ihrem Kindsein zufrieden und würden nicht mit der Zeit ihrer Eltern oder Großeltern tauschen wollen; sie scheinen sich in ihren Familien gut aufgehoben zu fühlen. Die Medien und die Konsummöglichkeiten – Bereiche, die die Eltern als besonders problematisch für die heutigen Kinder apostrophieren –, sind aus der Perspektive der Kinder eher besonders reizvolle Kennzeichen ihrer Kindheit. Die positiven Wertschätzungen der Kinder gegenüber ihrer Lebenswelt lassen sich unterschiedlich interpretieren. Die Kinder sehen (noch) nicht die Gefährdungen, die mit den Optionen moderner Kindheit verbunden sind; deshalb scheinen diese sie nicht zu belasten. Die alters- und entwicklungsbedingte, nur auf die „Hier- und Jetzt-Situation“ gerichtete Perspektive wäre dann der Grund für die positive Sichtweise auf Kindheit. Eine andere Interpretation liegt nahe, wenn man der Einschätzung von Schütze (2000) folgt, die mit Blick auf die vor allem kritischen Ausführungen über die Kindheit, die meist als Verlustkindheit apostrophiert wird, ausführt, dass sich im Kern für die Kinder doch nicht so viel, wie meist angenommen werde („Modernisierungsschub“), verändert habe; und man habe die Fähigkeit der Kinder, sich mit den jeweiligen Bedingungen des Aufwachsens zu arrangieren und in ihnen zurecht zu kommen, vielleicht unterschätzt. Denn schließlich sind aus der Sicht der Kinder die Modernisierungsprozesse keine Veränderungen, sondern der „status quo“, mit dem sie aufwachsen.

Diese optimistischeren Einschätzungen zur Kindheit sollten allerdings nicht dazu verleiten, die mit der Moderne verbundenen Gefährdungen auszublenden. Möglicherweise werden sie für die meisten Kinder nicht zu „echten“ Gefahren, weil ihre Eltern sie erkennen und entsprechende Vorkehrungen treffen (z.B. Begrenzung der Fernsehzeit und Kontrolle der Sendungen). Erinnert sei auch an die ca. 20 % der Kinder, die kein positives Bild ihres Kindseins zeichnen, die sich in ihrer Familie nicht wohl fühlen – und bei diesen kommen meist mehrere Benachteiligungen zusammen: materielle Armut, überforderte Eltern bei der Erziehung, viel Spannung und Streit in der Familie, wenig Unterstützung für schulische Lernanforderungen etc. Es ist zu befürchten, dass die Gruppe dieser Kinder mit zunehmender Erwerbslosigkeit der Eltern (mit ihren nachteiligen Folgen für die finanzielle Basis und für das soziale Klima in der Familie) ansteigen wird. Gerade für die Gruppe der Kinder, die ihr Kindsein überwiegend negativ bewerten, hat die Schule eine besondere Verantwortung.

4. Bedeutung der Veränderungen für die Schule – pädagogische Perspektive

Was bedeuten die skizzierten Veränderungen in der Kindheit, was bedeuten die unterschiedlichen Perspektiven auf Kindheit für die Schule – und insbesondere für die Grundschule? Nachfolgend sollen dazu drei Aspekte thematisiert werden:

1. Der biographische Blick auf Kindheit

Lehrer/innen sollten sich bewusst sein, dass sie Kindheit und heutige Kinder vor dem Hintergrund ihrer eigenen biographischen Erfahrungen wahrnehmen und wohl auch bewerten. Dieses führt angesichts der Tendenz zur Idealisierung der eigenen Kindheit (vgl. Kap. 4 in Fuhs 1999, S.123 ff: „Ich hatte eine schöne Kindheit“) oftmals zu einer kulturpessimistischen Sicht auf heutige Kindheit und auf die aktuell heranwachsenden Kinder. Dabei besteht die Gefahr, dass vor allem die negativen Aspekte der Veränderungen und die Gefährdungen in den Blick genommen werden und man dem Empfinden der Kinder auf ihr Kindsein nur unzureichend gerecht wird – die Chancen der gegenwärtigen Kindheit und die positiven Veränderungen im kindlichen Verhalten werden dann zu wenig gewürdigt. Im Rahmen einer von mir Anfang der 1990er Jahre durchgeführten Lehrerbefragung wird diese Einschätzung im Wesentlichen bestätigt. Grundschullehrer/innen, die eine mindestens zehnjährige Unterrichtserfahrung hatten, waren gebeten worden, auf der Grundlage eines semantischen Differentials⁴, ein-

⁴ Bei diesem Erhebungsverfahren stehen sich auf einer (siebenstufigen) Likert-Skala extrem positive und extrem negative Ausprägungen einzelner Kategorien gegenüber. Die Proban-

zuschätzen, wie sie „heutige Grundschüler/innen“ und die pädagogische Arbeit mit ihnen erlebten. Die überwiegende Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nahm vor allem Eigenschaften und Verhaltensweisen der Kinder wahr, die meist negativ konnotiert sind: Kinder sind weitaus unruhiger, unkonzentrierter und weniger ausdauernd (jeweils etwa 80 %) sowie stärker ich-bezogen (66%) als frühere Schülergenerationen. Allerdings stellten sie keine Unterschiede bei der Lern- und Leistungsorientierung der Kinder fest. Bei den Interviews wurde allerdings von einzelnen Lehrer/innen die größere Offenheit der Kinder, ihre oftmals sehr ausgeprägte Sensibilität gegenüber Umweltfragen, ihre größeren Kompetenzen in der Hochsprache (hervorgerufen durch das Fernsehen, so vermuteten die Lehrkräfte) und vielfach eine enorme Expertise verschiedener Kinder in Sachfragen hervorgehoben (vgl. Fölling-Albers 1992). Von der Mehrheit der befragten Lehrer/innen wurden die mit den veränderten Verhaltensweisen und Merkmalen der Kinder verbundenen pädagogischen Arbeiten somit nicht vorrangig als Chance oder gar positiv bewertet; vielmehr betrachtete etwa die Hälfte der Lehrkräfte (49%) die gegenwärtige pädagogische Arbeit als schwieriger; 46% empfanden sie als herausfordernder; nur etwa 5% bewerteten ihre Arbeit mit den „veränderten Kindern“ als eher positiv (interessanter, lustvoller oder einfacher).

Es ist zu vermuten, dass diese Einschätzungen der Lehrer/innen nicht nur durch die Beobachtungen und die Bewertung der je aktuellen Verhaltensweisen der Schüler/innen und der damit verbundenen (veränderten) pädagogischen Arbeit beeinflusst waren, sondern auch durch eine Idealisierung früherer Unterrichtserfahrungen – möglicherweise auch durch die Betrachtung der aktuellen Kinder und Kindheit durch die Brille der eigenen Kindheits- und Schulerfahrungen. Erfahrungen sind zwar einerseits eine wesentliche Grundlage für pädagogisches Handeln. Doch für professionelle Pädagogen ist die kritische Reflexion solcher Erfahrungen und der Aufbau einer kritischen Distanz zur eigenen Erfahrung unverzichtbar, um den jeweils aktuell zu unterrichtenden Kindern gerecht zu werden und deren Verhalten, Interessen und Vorlieben angemessen zu interpretieren.

2. Perspektive der Kinder in den Blick nehmen

Dies führt zum zweiten Aspekt: Der notwendige Blick der Lehrkräfte auf den jeweiligen „Ist-Stand“ von Kindsein impliziert, auch die Perspektive der Kinder auf ihr Kindsein zu berücksichtigen. Das betrifft zum einen den Aspekt, wie die Kinder ihr Kindsein interpretieren und welche Aspekte des Kinderlebens für sie eher positiv, welche eher als problematisch erlebt werden. Das betrifft aber auch

den werden dann gebeten, ihre Einschätzungen zu den einzelnen Kategorien vorzunehmen; Beispiel aus der genannten Untersuchung: „Erheblich mehr Kinder als früher sind heute: ‚sehr konzentrationsstark ••••• sehr konzentrationschwach““.

das Aufgreifen der vorhandenen Fähigkeiten und Interessen der Kinder. Kinder sind oftmals „Experten“ in Bereichen, in denen es die Lehrer/innen es vielfach nicht erwarten (vgl. dazu Hartinger & Fölling-Albers 2002; Altmann-Pöhl 2003). Da erfolgreiches Lernen immer an die Vorerfahrungen der Kinder gebunden ist, sollte nicht nur die Feststellung der vorhandenen Fähigkeiten der Kinder eine unverzichtbare Bedingung des pädagogischen Arbeitens sein; vielmehr sollten sie häufiger zum Ausgangspunkt auch schulischer Lernprozesse werden. Vor allem im Bereich der Neuen Medien verfügen viele Kinder über Kompetenzen, die in der Schule kaum gewürdigt und im Unterricht wenig genutzt werden. Aber auch das Interesse der Kinder an naturwissenschaftlichen und technischen Gegenständen und Themen ihrer Lebenswelt wird in der Regel nicht hinreichend in der Schule aufgenommen. Bei einer stärkeren Berücksichtigung solcher Themen und Texte würde vermutlich bei den Jungen ein größerer Interesse an Schule und eine Verbesserung der Lesekompetenz entstehen; bei den Mädchen könnte das Interesse an naturwissenschaftlichen Inhalten stärker geweckt werden.

3. Kompensatorische Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen

Für einen Teil der Kinder, so auch für die genannten 10-20% der Kinder, die ihr Kindsein überwiegend negativ wahrnehmen, haben Schule und Gesellschaft eine besondere Verantwortung zu übernehmen. Hier muss die Schule auch kompensatorische Aufgaben erfüllen, weil die primäre Sozialisationsinstanz Familie diesem Anspruch nicht hinreichend gerecht wird. Die Schule muss einerseits verstärkt sozialisatorische Funktionen wahrnehmen – erzieherische Aufgaben und sozialpädagogische Betreuung –, aber nicht zuletzt auch andererseits anspruchsvolle Lerninhalte bereitstellen. Denn diese Schüler/innen sind auf die Schule als Bildungs- und Erziehungsinstanz besonders angewiesen. Dass die deutschen Schulen gegenüber Schulen anderer Industrienationen diesbezüglich erhebliche Defizite aufweisen, zeigen die verschiedenen internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA I und PISA II sowie die internationale Grundschul-Leseuntersuchung IGLU: Kinder aus unterprivilegierten sozialen Schichten werden in Deutschland durch das Schulsystem weiter benachteiligt – zumindest aber wird ihre Benachteiligung durch die Schule nicht kompensiert. Individualisierende Lehr- und Lernangebote, die an den Voraussetzungen der Schüler/innen anknüpfen, nicht zuletzt aber auch vermehrte Ganztagsangebote sind notwendige pädagogische und bildungspolitische Maßnahmen. Seit einigen Jahren werden in verschiedenen Bundesländern bereits (auch mit Blick auf die „veränderte Kindheit“) schulstrukturelle Maßnahmen durchgeführt, die auch pädagogischen Anforderungen entgegen kommen:

- In mehreren Bundesländern wurden „Schulen mit festen Öffnungszeiten“ („ganze Halbtagsgrundschulen“ - z.B. von 8.00-13.00 Uhr) eingerichtet. Die verlängerte Anwesenheit in der Schule bietet auch weitergehende erzieherische Möglichkeiten und zusätzliche Lernangebote (z.B. in Form von Arbeitsgemeinschaften).
- In verschiedenen Bundesländern bieten die Schulen einen offenen Schulanfang an. Die Kinder werden bereits vor der offiziellen Schulzeit pädagogisch betreut. Diese sowie die vorgenannten Maßnahmen kommen vor allem berufstätigen Eltern entgegen.
- In mehreren Bundesländern werden alle schulpflichtigen Kinder unabhängig von ihrer festgestellten Schulfähigkeit eingeschult. Die Heterogenität in den Anfangsklassen wird als gegeben akzeptiert; schnell lernende Kinder können sich in altersgemischten Klassen den Unterrichtsstoff der beiden ersten Jahrgangsstufen in einem Jahr erarbeiten; Kindern, die mehr Zeit brauchen, stehen ggf. drei Jahre zur Verfügung.

Literatur

- Altmann-Pöhl, Gisela (2003): Warum dürfen wir nicht lernen, was uns interessiert? Schulisches Lernen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, in: Sache – Wort – Zahl, 31, 51, S.50-53
- Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2001): Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber: Kallmeyer
- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen in der Grundschule, Reinbek: Rowohlt
- Bucher, Anton (1999): Kindheitsglück: romantischer Anachronismus oder übersehene Realität?, in: Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 39, 2, S.399-418
- Bohrhardt, Ralf (2000): „Postmoderne“ Familienkindheiten und die Trägheit der politischen Steuerung oder: zur wachsenden Armut von Kindern im Wohlfahrtsstaat, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.). Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.259-273
- Büchner, Peter (1983): Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945, in: Ulf Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), S.196-212
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1995): Fünfter Familienbericht, Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei
- Cloer, Ernst (1988): Die Sechs- bis Zehnjährigen. Ausgewählte Aspekte des Kindseins heute, in: Pädagogische Welt, 11, S.482-487
- Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (1992): Was tun Kinder am Nachmittag? Ergebnisse einer empirischen Studie zur mittleren Kindheit, München: DJI Verlag
- Dollase, Rainer (2000): Zwischen Familie und Peers. Ergebnisse soziometrischer Zeitwandelstudien in Kindergärten, Grund- und Hauptschulen zwischen 1972 und 1996, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.). Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.176-191
- Du Bois-Reymond, Manuela; Büchner, Peter & Krüger, Heinz-Hermann (1994): Modernisierungstendenzen im heutigen Familienleben, in: Manuela du Bois-Reymond et al. (Hg.):

- Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich, S.273-282
- Fölling-Albers, Maria (1993): Der Individualisierungsanspruch der Kinder. Eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“?, in: Neue Sammlung, 3, S.465-478
- Fölling-Albers, Maria & Hopf, Arnulf (1995): Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie über das Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen, Opladen: Leske + Budrich
- Fölling-Albers, Maria (2001): Veränderte Kindheit – revisited. Konzepte und Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung der vergangenen 20 Jahre, in: Maria Fölling-Albers, Sigrun. Richter, Hans Brügelmann & Angelika Speck-Hamdan (Hg.), Jahrbuch Grundschule III, Seelze-Velber: Kallmeyer, S.10-51
- Fuhs, Burkhard (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit, Opladen: Leske + Budrich
- Gaschke, Susanne (2001): Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern, Stuttgart, München: Deutsche Verlags-Anstalt
- Gerster, Petra. & Nürnberger, Christian (2001): Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten, Berlin: Rowohlt
- Glogauer, Werner (1998): Die neuen Medien verändern die Kindheit. 4., aktualisierte und erweiterte Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Harms, Gerd (1989): Lebensumwelten heutiger Kinder, in: Grundschule, 21, 5, S.13-15
- Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (2002): Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung. Anregungen für die Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Heinzel, Friederike (Hg.) (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim & München: Juventa
- Herrmann, Ulrich (1987): Das Konzept der „Generation“. Ein Forschungs- und Erklärungsansatz für die Erziehungs- und Bildungssoziologie und die Historische Sozialisationsforschung, in: Neue Sammlung, 27, S.364-377
- Herzberg, Irene (1992): Kinderfreundschaften und Spielkontakte. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Was tun Kinder am Nachmittag? München: DJI Verlag, S.75-126.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans-Rudolf (Hg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim & München: Juventa
- Kaiser, Astrid & Röhner, Charlotte (Hg.): Kinder im 21. Jahrhundert. Münster, Hamburg & London: LIT
- Klocke, Andreas & Hurrelmann, Klaus (Hg.) (1998): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen, Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- Kötters, Cathrin (2000): Wege aus der Kindheit in die Jugendphase, Opladen: Leske + Budrich
- Krappmann, Lothar (2000): Kinderarmut. Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin (unveröff. Ms.)
- Lang, Sabine (1985): Lebensbedingungen und Lebensqualität von Kindern. Frankfurt/Main: Campus
- LBS-Kinderbarometer (1999): Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen. Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen
- Lüscher, Kurt (1993): Generationenbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema, in: Kurt Lüscher & Franz Schultheis (Hg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften, Konstanz: Universitätsverlag, S.17-47
- Lukesch, Helmut (1997): Mediennutzung durch Kinder und Jugendliche, Donauwörth u.a.: Auer Verlag

- Mansel, Jürgen (1999): Wenn Schule krank macht. Psychosomatische Folgen von Schulstress, in: Schüler '99, 78-80
- Nauck, Bernhard (1995): Lebensbedingungen von Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien, in: Bernhard Nauck & Hans Bertram (Hg.), S.137-169
- Nave-Herz, Rosemarie (1994): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes, Weinheim: Beltz
- Postman, Neil (1983): Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/Main: Fischer
- Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim & Basel: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf, Rülcker, Tobias & Zeiher, Helga (Hg.) (1990): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim & Basel: Beltz
- Rolff, Heinz-Günther & Zimmermann, Peter (1985): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim & Basel: Beltz
- Schneewind, Kurt A. & Ruppert, Stefan (1995): Familien gestern und heute: ein Generationenvergleich über 16 Jahre, München: Medizin Verlag GmbH
- Scholz, Gerold (1994): Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit, Opladen: Westdeutscher Verlag
- Schütze, Yvonne (2000): Wandel der Mutterrolle - Wandel der Familienkindheit?, in: Alois Herlth, Angelika Engelbert, Jürgen Mansel & Christian Palentien (Hg.), Spannungsfeld Familienkindheit, Opladen: Leske + Budrich, S.92-105
- Statistisches Bundesamt (1999): Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1999, Stuttgart: Metzler
- Strzoda, Christiane & Zinnecker, Jürgen (Hg.) (1996): Interessen, Hobbies und deren institutioneller Kontext, in: Jürgen Zinnecker & Rainer K. Silbereisen: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim & München: Juventa, S.41-79
- Thiemann, Friedrich (1988): Kinder in den Städten, Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Zeiher, Helga (1983): Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945, in: Ulf Preuss-Lausitz u.a. (Hg.), S.176-195
- Zinnecker, Jürgen (1990): Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation, in: Jürgen Behnken (Hg.): Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation, Opladen: Leske + Budrich, S.142-162

Prof. Dr. Maria Fölling-Albers
 Universität Regensburg
 Philosophische Fakultät II
 Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik
 D-93040 Regensburg
 Mail: maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de

ÄSTHETISCHE BILDUNG IM ZEITALTER DER VERFRANSUNG DER KÜNSTE.

Ein Modell für die Primarstufe

In den Jahren 1965/1966 hielt Theodor W. Adorno in der Berliner Akademie der Künste zwei hernach berühmt gewordene Vorträge „Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei“ (Adorno 1978) und „Die Kunst und die Künste“ (Adorno 1977), in denen er sich mit den Tendenzen moderner Kunstwerke zur Überschreitung traditioneller Grenzen zwischen den Künsten und Gattungen auseinandersetzte. Um das Phänomen zu bezeichnen, wählte er die Metapher einer „Ausfransung“ und „Verfransung der Künste“ (Adorno 1977, 453; Adorno 1978, 640). Die sinnlich prägnante Metapher, die alltägliche Phänomene ungeordneter Verbindungen an den Rändern textiler Materialien evoziert, hat sich schnell verbreitet und wird häufig zitiert, wenngleich in offiziellen Kontexten sich seriöser wirkende Begriffe wie etwa „Entgrenzung“ durchgesetzt haben¹. Ich greife dagegen umso lieber auf Adornos „Verfransung“ zurück, als ich von einer Randposition im ästhetischen Diskurs aus spreche.

***Verfransung* als Leitbegriff interdisziplinären ästhetischen Lernens**

Die Grundschulpädagogik ist zweifellos weit entfernt von den Zentren, an denen die Stichwortgeber der Kunst und Kunsttheorie agieren. Sie bewegt sich an jener Peripherie, an der, um im Bild zu bleiben, das Kunst-Text-Gewebe in ungekämmten Fransen ausläuft und sich in chaotischen Figurationen mit pädagogischen und psychologischen Diskursen verknüpft. Hier basteln sich - historisch und gegenwärtig - Pädagogen nicht selten ihre eigene Kunst zurecht, in der sie Mandalas ausmalen lassen, am liebsten die ganze Stadt zum Hundertwasser-Spielplatz ausgestaltet sähen und sich mit den berüchtigten Kartoffeldrucken vergnügen². Die musische Bewegung stellte in weiten Bereichen eine solche kunstähnliche pädagogische Gegenwelt dar. Aus dem musikalischen Bereich wäre an Schulblockflötenchöre und Singekreise zu erinnern. Der Slogan „Lernen mit allen Sinnen“ ist eine neuere Variante. Das Modell ästhetischer Bildung in der Primarstufe, das ich vorstellen möchte, versucht, andere Wege zu gehen.

¹ Vgl. z.B. den Titel eines DFG-geförderten Sonderforschungsbereichs an der Freien Universität Berlin: „Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste“.

² An meiner Hochschule drückt sich in der Bezeichnung „Kartoffeldrucker“ die abgründige Verachtung aus, die Künstler und Kunstwissenschaftler ihren pädagogisch arbeitenden Kollegen entgegenbringen.

Selbstverständlich bezog Adorno in seinen Akademie-Vorträgen „Verfransung“ nicht auf das Ineinander von Pädagogik und Kunst, sondern auf die Kunstgattungen: „In der jüngsten Entwicklung fließen die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ineinander oder, genauer: ihre Demarkationslinien verfransen sich“ (Adorno 1977, 432). Er führt als Beispiele unter anderem musikalische Techniken an, die „von malerischen wie der sogenannten informellen, aber auch der Konstruktion des Mondrianschen Typus angeregt“ sind, graphische Notationsformen, Malerei, die „nicht länger auf der Fläche sich bescheiden“ möchte, Plastiken, die, wie die Calderschen Mobiles „wenigstens partikular sich selber verzeitlichen“.

Diese Tendenzen haben sich in den vierzig Jahren seit Adornos Vorträgen verstärkt. Mit Environments und Installationen hat die bildende Kunst längst die Fläche der Zeichnung und Malerei und die Begrenzungen der körperhaften Plastik verlassen und den Raum erobert. „Klangkunst“ vereint Installationen und Musik, ohne dass eins noch vom anderen zu lösen wäre. In Performances sind die Demarkationslinien zwischen Bildender und Darstellender Kunst obsolet. Der neuere Begriff performativer Künste hat sich durchgesetzt. Die digitalen Medien mit ihrem *Multimedia*-Rausch arbeiten der Verfransung zu. Sie werden als bewegte Bilder innerhalb von Installationen ebenso eingesetzt wie als Raumdokumentationen und Raumelemente, als ornamentale rhythmische Folgen von Farb- und Formklängen, als Zeichen für Unverfügbares wie die Elemente bei Fabriccio Plessi. All diese hybriden Kunstformen treiben den hartnäckigen Dekonstruktionsprozess voran, den Adorno ebenfalls mit einer prägnanten Alltagsmetapher beschrieb: „Es ist, als knabberten die Kunstgattungen, indem sie ihre festumrisene Gestalt negieren, am Begriff der Kunst selbst“ (Adorno 1977, 450). Er ist heute bereits so angeknabbert, dass er kaum noch in Umrissen zu erkennen ist. Adorno bezeichnet das Montageprinzip der Kubisten, bei Schwitters, im Dadaismus und Surrealismus als den ersten Biss in dieser Richtung:

„Urphänomen der Verfransung der Kunst war das Montageprinzip, das vor dem Ersten Krieg in der kubistischen Explosion und, wohl unabhängig davon, bei Experimentatoren wie Schwitters und dann im Dadaismus und im Surrealismus hochkam. Montage heißt aber soviel wie den Sinn der Kunstwerke durch einen seiner Gesetzlichkeit entzogenen Einbruch von Bruchstücken der empirischen Realität stören und dadurch Lügen strafen. Die Verfransung der Kunstgattungen begleitet fast stets eine Invasion der Gebilde in die außerästhetische Realität. Sie gerade ist dem Prinzip von deren Abbildung strikt entgegengesetzt. Je mehr eine Gattung von dem in sich enthält, was ihr immanentes Kontinuum nicht in sich enthält, desto mehr partizipiert sie am ihr Fremden, Dinghaften, anstatt es nachzuahmen. Sie wird virtuell zum Ding unter Dingen, zu jenem, von dem wir nicht wissen, was es ist“ (Adorno 1977, 450).

Verfransung heißt also nicht nur Entgrenzung der Künste und Kunstgattungen untereinander, sondern auch in ihr Anderes, in die empirische Realität, ins Leben. Je weiter dieser Prozess fortschreitet, desto schwieriger ist es zu sagen, was Kunst oder was ein Kunstwerk sei und desto subtiler werden die Unterscheidungsmerkmale, die Ästhetik, Kunstkritik und –wissenschaft formulieren. Desto schwieriger auch wird die Vermittlung von Kunst; das Publikum setzt entweder auf ihren Eventcharakter und lässt sich unterhalten oder es verharrt in konservativer Defensive, bekommt Kopfschmerzen beim Anhören von Musik der fünfziger Jahre und insistiert darauf, dass die ausgestellten Werke nichts seien als grobe Scharlatanerie auf Kosten des Steuerzahlers.

Ästhetische Erziehung im umfassenden Sinn, also Kunst-, Musik-, Literatur- und Theaterpädagogik betreffend, die an diesen Phänomenen und Fragen vorbei geht oder sich auf die skizzierten Alternativen verlässt, droht ins Abseits pädagogischer Kunstähnlichkeit abzudriften. Dagegen ist meines Erachtens ein Modell interdisziplinären ästhetischen Lernens zu setzen, das sich auf die Verfransungsformen einlässt und ihnen Rechnung trägt, indem es die Grenzen zwischen den Kunstgattungen ebenso reflektiert wie ihre Aufhebung. Es kann darin nicht um eine ausschließliche Berücksichtigung der neuen Kunstformen gehen, aber auch nicht um ihre ängstliche Ausklammerung.

Eine vitale Beziehung zur zeitgenössischen Kunst und ihren hybriden Formen ist jedoch zumindest in der Grundschule nicht nur wichtig, weil ästhetische Erziehung ihren Gegenstand, wie er in der Gegenwart sich entwickelt, nicht aus dem Blick verlieren darf, sie ist es auch im Interesse der Kinder. Sie sollen für ihre Epoche aufgeschlossen werden, sollen künftig als Zeitgenossen an ihren künstlerischen Formen, Themen und Obsessionen kritisch partizipieren können. Darüber hinaus kommen ihrer Entwicklungssituation die hybriden, *verfranst* Formen auf besondere Weise entgegen. Das ungeschulte Denken des Kindes kennt noch nicht die zahlreichen Schubladen, in die Interesse und Wissen gehalten sind, ihre Gegenstände zu sortieren. Anfangs ist die Welt weit und die Wege des Entdeckens sind noch nicht mit dem Lineal gezogen. Im spielerischen Explorieren und Experimentieren sind Gedanken und Übungen ungefächert, Grenzen der Gattungen, Genres und symbolischen Medien werden unbekümmert überschritten. Erst langsam bahnen Schule und andere Bildungseinflüsse die Ordnung der Dinge an. Zu Recht bezeichnet daher die heutige Primarstufe ihren Unterricht als vorfachlichen. In den Lernbereichen Sachunterricht und Musisch-Ästhetische Erziehung kommt sein Grundgedanke klar zum Ausdruck: Sie blenden die Fachperspektive nicht zugunsten eines diffusen Gesamtunterrichts aus, vielmehr ist ihre Aufgabe, was Martin Wagenschein in Bezug auf die Naturwissenschaften genannt hat: das

Kind auf seinem Weg zu den Wissenschaften – hier: zu den Künsten zu begleiten³.

Ein vorfachlicher Lernbereich ...

Es ist evident, dass ein vorfachlicher Lernbereich Musisch-Ästhetische Erziehung bildungs-, schul- und hochschulpolitisch von erheblicher Brisanz ist, zumal in Zeiten der leeren Kassen. Lern- bzw. Gegenstandsbereichsdidaktiken, noch dazu gekoppelt an die Primarstufe, leisten den Argumenten derer Vorschub, die eine universitäre wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung der Grundschullehrer und -lehrerinnen für unnötig teuer und zeitintensiv halten und sie an Fachhochschulen kostengünstiger untergebracht wünschen. Auch für die Reduzierung der (Schul-)Unterrichtsstunden in den künstlerischen Fächern könnte die Integration von Musik und Kunst in einem Lernbereich ein willkommenes Alibi bieten. Man könnte die gesamte fachliche Ausbildung der Kunst- und Musiklehrerinnen, die in die Grundschule zu gehen wünschen, streichen zugunsten eines kurzen Studiums der Musisch-Ästhetischen Erziehung.

Ogleich ich einen Studienbereich „Musisch-Ästhetische Erziehung“ seit fast 20 Jahren an der Berliner Universität der Künste unterrichte und ihn für wichtig und fruchtbar erachte, ist eine solche Usurpation des künstlerischen Fachstudiums durchaus nicht mein Interesse, und ich habe stets vermieden, in dieser Richtung zu argumentieren. Ich bin überzeugt, dass wir nicht zuviel, sondern zu wenig künstlerische Professionalität in unseren Grundschulen finden. Ich wünsche nicht, dass unsere Absolventinnen denen der Fachstudiengänge Musik und Kunst Konkurrenz machen. Das Nebeneinander von Musik- bzw. Kunst-Fachstudien und der Musisch-Ästhetischen Erziehung fordert die labile Balance eines Sowohl-Als-Auch anstatt eines Entweder-Oder. Fachlicher *und* generalisierender vorfachlicher Unterricht – das scheint ein Widerspruch in sich zu sein, bei genauerer Hinsicht aber sollten sich diese beiden Komponenten pädagogischer Professionalisierung eher ergänzen als ausschließen. Trotz der Bedenken, die Generalismen in unserer Gesellschaft hochdifferenzierten Wissens zu Recht provozieren, muss konzidiert werden, dass junge Kinder sowohl Lehrpersonen brauchen, die sie kontinuierlich und nicht nur in einem raschen Wechsel von Fächern durch den Schulalltag begleiten, als auch solche, die ihre um Fachgrenzen unbekümmerten Fragen und Wissensbedürfnisse aufzugreifen verstehen, ohne aus fachspezifischen Skrupeln vor der Komplexität möglicher Antworten zu resignieren. Künftige Grundschullehrer und -lehrerinnen sollten mindestens ein wissenschaft-

³ Ich verwende den Begriff „Künste“, auch wenn mir Adornos Diktum vom ‚rührend Philiströsen des Plurals‘ seinen naiven Gebrauch erschwert – nur hat er ihn selbst immer wieder verwendet, vielleicht weil er in aller Kürze präziser bezeichnet, was gemeint ist, als das Wort „Kunst“, das im pädagogischen Bereich zudem allzu leicht – ähnlich übrigens wie „ästhetische Erziehung“ – mit der bildenden Kunst gleichgesetzt wird.

liches oder künstlerisches Fach gründlich und ohne Rücksicht auf seine Vermittelbarkeit studieren, um ein sicheres fachliches, inhaltliches wie methodisches Fundament zu haben. Sie brauchen darüber hinaus eine gute Allgemeinbildung, die sie ermutigt und befähigt, Zugang zu vielen Bereichen menschlichen Wissens und Könnens zu finden, ohne den Ansprüchen an fachliche Professionalität genügen zu müssen. Und schließlich sollten sie im pädagogisch-didaktischen Teil ihres Studiums vor allem das Nachdenken darüber kultivieren, warum sie einen Lerngegenstand vermitteln wollen oder sollen, warum es für Kinder wichtig ist, sich einen Gegenstand anzueignen und warum ein anderer weniger wichtig oder gar vertane Zeit ist. Die kritische Auseinandersetzung mit traditionell festgeschriebenen Unterrichtsgegenständen ist dem Einüben von Planungsrastern und *funktionierenden* Unterrichtsmethoden vorzuziehen.

Der Begriff *Dilettantismus* wäre einer solchen breiten, unprofessionellen Beziehung zur Welt des Wissens und der Künste angemessen, könnte man ihn von seinem pejorativen Bedeutungshalo befreien. Eine lange überfällige Aufwertung sollte diesem Wort zukommen als einer Bezeichnung für die vielfältigen Formen des Lernens in einer Gesellschaft von Menschen, die im besten Fall in *einer* fachlichen Disziplin gründliches Wissen und Können erarbeiten und ständig aktualisieren können, in allen anderen aber sich im breiten Spektrum zwischen vollkommener Ignoranz, oberflächlicher Orientierung, problematischem Halbwissen und informierten Amateurkenntnissen bewegen. Da *Dilettantismus* seiner historischen Herkunft nach auf die nicht-professionelle Kunstausbübung, die rezeptive und produktive Liebhaberei einer Kunst, bezogen ist, könnte er dann wohl als Leitvorstellung für die Lehrerbildung in der Musisch-Ästhetischen Erziehung der Primarstufe gelten.

...in seiner Berliner Variante: MÄERZ. Exkurs zum Musischen

Ich stelle nun die Konzeption des Berliner Fachgebiets und Lernbereichs⁴ Musisch-Ästhetische Erziehung vor. In Berlin bezeichnen wir den Lernbereich mit der lautlich knappen wie schriftlich sperrigen, jedenfalls anspielungsreichen Abkürzung MÄERZ – ein seltener Fall, in dem die Abkürzung dem ungetümen und historisch belasteten offiziellen Bindestrich-Begriff vorzuziehen ist. Zu diesem Begriff hier nur einige Hinweise:⁵ In der Berliner Lehramtsprüfungsordnung wurde er Anfang der achtziger Jahre verankert, als die Pädagogische Hochschule in die Universitäten und die Hochschule der Künste integriert wurde. Als ich 1986 als Gastprofessorin das Fachgebiet zu unterrichten begann, wurde gerade

⁴ „Lernbereich“ bezeichnet die Position im vorfachlichen Unterricht der Primarstufe und im Lehramtsstudiengang. „Fachgebiet“ ist der Begriff für die Stellung im universitären und erziehungswissenschaftlichen Gefüge – weniger als ein Institut, aber mehr als nur ein fachlicher Schwerpunkt. In dieser Bezeichnung sind die Forschungsaufgaben inbegriffen.

⁵ Mehr zur Abkürzung und zur Begriffsgeschichte in Mattenklott 1998, 1-3, 3-26.

die erste Skizze einer Konzeption entwickelt (Große 1990). 1992 wurde ich auf die bisher von mir vertretene Professur für Musisch-Ästhetische Erziehung berufen. Jetzt hätte ich mich darum bemühen können, die Bezeichnung des Fachgebiets im Rahmen einer Novellierung der Prüfungsordnung zu ändern. Ich habe mich dagegen entschieden, obgleich ich, wie wohl alle, die sich heute mit Fragen ästhetischer Bildung befassen, den Begriff des *Musischen* als ideologisch belastet und nach der Kritik Adornos und Metzgers als unhaltbar ansah. Zwei Gründe haben mich motiviert, ihn dennoch so zu belassen, wie er nun einmal – aus welchen Motiven auch immer – geprägt war. Der erste Grund basiert auf historischer Reflexion, der zweite ist ein pragmatischer.

Musisch ist ein Begriff des 19. Jahrhunderts, der allgemein die Empfänglichkeit eines Individuums für die Künste bezeichnete. Er ist eine Analogiebildung zum griechischen *musikós*, zu den *Musenkünsten* gehörig. Die Musen und ihre Künste, die *musiké techné*, wären angemessene Galionsfiguren einer interdisziplinären ästhetischen Bildung. Der vorwissenschaftliche Charakter des antiken Musenreigen lässt sich insbesondere zum vorwissenschaftlichen grundschulischen Lernen in Beziehung setzen. Die Kompromittierung des Begriffs *musisch* durch die nationalsozialistische Vereinnahmung zahlreicher reformpädagogischer Entwürfe und durch – vor allem in der Nachkriegszeit wirksame – politisch wie ästhetisch rückwärtsgewandte, kulturpessimistische, eskapistische und pseudoreligiöse und Idealisierungen und Ideologisierungen des Musischen, wie sie Adorno mit vollem Recht heftig attackiert hat, erschwerte einen solchen Rückgriff. Niemand wohl hat heute ein Interesse zu den trüben Quellen dieses modernen Musischen in seinen kunstähnlichen Refugien zurückzukehren. Auf der anderen Seite ist es längst Zeit für eine differenziertere Auseinandersetzung, wie sie in den siebziger Jahren Line Kossolapows fundierte und sorgfältig abwägende Dissertation eingeleitet (Kossolapow 1975) und wie sie jüngst Hans Peter Schöniger mit seiner Untersuchung zur „Bildung des ‚ganzen‘ Menschen“ in Bezug auf die Landerziehungsheime geleistet hat (Schöniger 2004). Bei allem höchst Bedenklichen, das der musischen Bildung wie anderen reformpädagogischen Konzeptionen anhaftet, ist doch ihre pädagogische Wirkungsenergie nicht nur eine negative, rattenfängerisch verführerische gewesen. Ebenso wie charismatische Pädagogen aller Epochen mit ihren nicht weniger bedenklichen Zügen, haben auch die bedeutenden Lehrer der musischen Erziehung Kinder und Jugendliche für die Künste zu begeistern gewusst, wie es heute fast nur den Künstlern und Musikern gelingt, die durch Initiativen wie „Kreativität in die Schule“ (KidS)⁶ den institutionellen Leerlauf produktiv zu wenden verstehen.

⁶ KidS ist eine seit 1990 erprobte und mehrfach preisgekrönte Initiative von Hildburg Kagerer an einer Berlin-Kreuzberger Hauptschule. Die Zweier-Beziehung von Lehrern und Schülern wird ergänzt durch Dritte – Fachleute, Künstler, Handwerker und Wissenschaftler, die mit den Schülern gemeinsam an anspruchsvollen Projekten arbeiten.

Pragmatisch ist das Beibehalten des Doppelbegriffs in der Schwierigkeit begründet, eine andere treffende Bezeichnung zu finden. „Ästhetische Erziehung“ bezeichnet seit den siebziger Jahren (abgesehen von Schiller-Zitaten) eine inzwischen veraltete Konzeption der Fachdidaktik Bildende Kunst; dieser enge Begriff würde Missverständnisse provozieren und das falsche Signal geben, es handle sich nur um einen Unterricht in der Bildenden Kunst. „Ästhetik“, eine auf den ersten Blick elegante Lösung, die die Bremer Vertreter interdisziplinären ästhetischen Lernens für ihren Rahmenplan gewählt haben (Bremen 2001), ist gleichwohl nicht korrekt, denn dieser Begriff bezeichnet die Philosophie der Kunst, die nicht Gegenstand des vorfachlichen Unterrichts ist. „Ästhetische Bildung“ ist und kann kein schulischer Lernbereich sein; zwar mag der Unterricht zu den Selbstbildungsprozessen beitragen, die in diesem Begriff gefasst sind, aber er geht nicht darin auf. Kurz: Wer einen treffenden und unbelasteten Namen für unsere MÄERZ findet, verdient einen Preis.

Abschließend noch ein Wort über den ebenfalls nicht unstrittigen Begriff „Erziehung“ im Titel des Fachgebiets. Würde „Unterricht“ nicht genügen? In diesem Bedenken klingen die unangenehmen Erinnerungen an eine „Erziehung durch Kunst“ u.ä. an. Aber MÄERZ soll und will mehr sein als Unterricht: Sie sollte auch wirksam im gesamten Raum-Zeit-Gefüge des Schullebens sein, von der Gestaltung des Pausenhofs und des Schulgebäudes, über die Ordnung des Klassen- und/oder Fachraums bis zur schulischen Festkultur. In ihren vielfältigen Facetten, die im Folgenden zumindest bruchstückhaft entfaltet werden sollen, ist MÄERZ erziehender Unterricht und zugleich Prinzip schulischen Lebens.

Warum MÄERZ?

Ich gehe aus von den grundlegenden Fragen: „warum“ – die Begründung des Fachgebiets und Lernbereichs - und - im nächsten Abschnitt - „was“ – seine Inhalte betreffend⁷.

MÄERZ bringt – ebenso wie die Fächer Musik und Kunst - im schulischen Erziehungs- und Lernprozess die Kunst im umfassenden Wortsinn (alle *Künste* umfassend) zur Geltung, und zwar als wesentlich zum Menschen Gehörendes, als *proprium* des Menschen, als „eine gleichsam ebenbürtige Schöpfung des personalen Menschen [...], mehr noch; seine einzig ebenbürtige Schöpfung“, wie Franz Koppe schreibt (Koppe 2001, 133). Indem sie die nicht instrumental zu reduzierende Selbstzweckhaftigkeit der Kunstgebilde ins Spiel bringt, ihren, um noch einmal Koppe zu zitieren, „personalen Charakter [...] als Sinnending in synonymloser und sinnoffener Zeichengestalt“ (Koppe 2001, 139), bürgt Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule für die Erfahrung der eigenen

⁷ Ausführlich und mit einem Curriculum-Entwurf in Mattenklott 1998.

Selbstzweckhaftigkeit und der des anderen im symbolischen Spiegel der Kunstgebilde. Mit dem je einzigartigen und unersetzlichen Kunstgebilde bietet sie dem Kind ein Symbol der eigenen Unersetzlichkeit als Person und fördert sein Verständnis der unantastbaren Würde des Menschen, seiner selbst wie aller anderen.

Indem Musisch-Ästhetische Erziehung die Grundschulkinder ins verbale und produktiv-gestaltende Gespräch mit Kunstgebilden und über Kunstgebilde bringt, fördert sie die Selbstverständigung der Kinder und ihre Fähigkeit zur Verständigung mit anderen. Sie öffnet den Grundschulkindern Zugänge zur ästhetischen Tradition der Menschheit und zwar sowohl in verschiedenen historischen, als auch in regional unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Sie bindet sie damit ein in ein Menschheitsgespräch über Jahrtausende und über räumliche Entfernung hinweg, fördert Kontinuität zwischen den Generationen, zwischen Vergangenheit und Gegenwart, sowie wechselseitiges Verständnis zwischen den gegenwärtig nebeneinander existierenden Kulturen. Sie vermag dadurch Geborgenheit im Sinn eines geistigen und emotionalen Heimatgefühls in der Menschenwelt zu vermitteln. Sie macht das Kind mit Kunstwerken bekannt, unter denen es diejenigen finden und wählen kann, die ihm bedeutsam erscheinen und die in der Ausgestaltung des eigenen Lebensentwurfs wirksam werden können.

Im Unterschied zu den Fächern Musik und Kunst stehen im Mittelpunkt der Musisch-Ästhetischen Erziehung weniger der Eigensinn der einzelnen Kunst, als die Vielheit von Kunstgebilden, rezipierten und selbst produzierten, sowie ihre Verfransungsbereiche. Idealerweise könnte MÄERZ in enger Zusammenarbeit mit den Spezialisten für die einzelnen Künste und parallel zu deren Unterrichtsarbeit für ihre Integration sorgen und den Schwerpunkt auf die synästhetischen, transformativen, performativen Prozesse setzen⁸. In der universitären Lehre treten überdies die theoretischen: anthropologischen, psychologischen, erziehungswissenschaftlichen und ästhetischen Grundlagen hinzu, die das Nachdenken über das „Warum“ von ästhetischen Bildungsinhalten befördern sollen.

Inhalte und Gegenstände

Die möglichen Inhalte und Gegenstände der MÄERZ gliedere ich ihrer besonderen vorfachlichen und interdisziplinären Struktur wegen nicht entlang der traditionellen künstlerischen Disziplinen, vielmehr ordne ich sie solchen Bereichen zu, die ästhetische Theorien seit Kants „Kritik der Urteilskraft“ mit unterschiedlichen Gewichtungen berücksichtigt haben. Die einzelnen Inhalte sind sechs Gegenstands- bzw. Studienbereichen zugeordnet, die Schwerpunkte ästhetischer Theorien abbilden: *Der Leib und die Sinne* (1) reflektiert die leibsinlichen

⁸ Dass dies unter den derzeitigen Bedingungen des Grundschulunterrichts praktisch kaum möglich zu sein scheint, soll hier erwähnt, aber als m. E. akzidentelles Ungenügen nicht weiter berücksichtigt werden.

Grundlagen der Ästhetik. Historische Anthropologie und Leibphänomenologie sind hier die philosophischen Bezugsdisziplinen. *Elementare ästhetische Erfahrungen* (2) bezeichnen die jeder künstlerischen Arbeit vorausliegenden und sie grundierenden Erfahrungen von Licht und Dunkelheit sowie der elementaren Materialien und Phänomene, die das Elementengeviert antiker Naturphilosophie konstituieren und die als konkrete Materialien wie als Stoffe der Imagination die Spielwelt von Kindern ebenso prägen wie die Welt der Kunst. Der Gegenstandsbereich *Bauformen der Künste* (3) ist Formprinzipien der einzelnen Künste gewidmet, d.h. er tangiert das traditionelle Aufgabenfeld der Poetik bzw. der Ästhetik einzelner Künste. Zugleich wird mit der Erarbeitung elementarer Formprinzipien ein Grund gelegt für Transformationsprozesse zwischen den Künsten – man denke an abstrakte bildnerische Elemente wie Punkt und Linie, für die in Literatur, Musik und Tanz Entsprechungen zu finden sind. Mit den *Theaterkünsten* (4) wird nicht nur eine traditionelle Schulkunst gewürdigt, es rücken vor allem Fragen der *Verfransung* der Künste in den Vordergrund. Das Theater ist sowohl Fluchtpunkt des historischen Traums vom Gesamtkunstwerk wie der aktuellen performativen Genres. Die dem Theater verwandten neueren Künste wie der Film und das Hörspiel, aber auch das Fest als ephemere Kunstform verstanden, gehören ebenfalls in diesen Bereich. *Das Naturschöne* (5) ist seit dem 18. Jahrhundert, wenn auch mit unterschiedlicher historischer Gewichtung, dem Kunstschönen gleichberechtigter Gegenstand der Ästhetik und hat in den letzten Jahrzehnten angesichts der Bedrohung der natürlichen Umwelt eine neue Aktualität gewonnen. *Zwischen Alltag und Kunst* (6) ist die Ästhetik der alltäglichen Dinge angesiedelt, die traditionell Gegenstand der Kulturgeschichte und allenfalls marginaler Bereich der Ästhetik war; von ihr als ästhetischer Peripherie sind seit dem 19. Jahrhundert jedoch besonders wichtige Impulse für das künstlerische Schaffen wie für die ästhetische Theorie ausgegangen.

Die einerseits aus den historischen ästhetischen Theorien abgeleiteten Gegenstandsbereiche sind andererseits durchweg bezogen auf die Entwicklungssituation und die alltäglichen Erfahrungen des Grundschulkindes. Musisch-Ästhetische Erziehung bringt „die untrennbare Einheit von Zeichengestalt und Zeichenbedeutung der Kunst“ ins Spiel, die „der untrennbar leibgeistigen Einheit des Menschen als Person“ entspricht (Koppe 2001, 130). Sie bürgt damit gerade in der Grundschule dem Alter der Kinder angemessen auch für eine leiborientierte Erziehung und leiborientiertes Lernen (vgl. Seewald 1992). Sie knüpft an die leibnahe Welt der *präsentativen Symbole*⁹ an, die im Kleinkindalter die analytisch-diskursiven Symbole dominieren. Der ästhetische Bereich ist im ersten leib sinnlichen Erleben des Kindes begründet. Er entwickelt sich, wie Howard Gardner

⁹ Der Begriff wird im Sinne Susanne K. Langers verwendet (Langer 1984).

darlegt, in schnellen Fortschritten in den Jahren nach dem Säuglingsalter¹⁰, so dass vieles dafür spricht, ihn als eine der frühesten Entwicklungsenergien zu verstehen. Die Berücksichtigung dieser bedeutungsvollen Rolle des Ästhetischen in der Entwicklung sollte ihm eine herausragende Stellung gerade in der Grundschule einräumen. Gemeinsam mit den ersten Schritten in den Fächern Kunst und Musik vermag eine so verstandene Musisch-Ästhetische Erziehung die frühkindlichen ästhetischen Erlebnisse zu Erfahrungen zu verdichten als den Voraussetzungen für Anwendung und Reflexion. Zugleich erleichtert und fördert sie durch die Rückbindung an die leiblichen Wurzeln der Symbolbildung die neuen Lernprozesse, die anzubahnen und zu vertiefen Aufgabe der Grundschule ist: die Einführung in die Symbolsysteme der Schrift, der Mathematik, des sozialen und politischen Lebens sowie die Ermutigung und Anregung erster Schritte auf dem Weg zu den Wissenschaften.

Die erste Überlegung bei der Auswahl der einzelnen Inhalte, Motive und Themen aus den umfassenden Gegenstandsbereichen gilt der Entwicklung des Kindes, seinem Erleben und Spielen, seinen Gefühls- und Beziehungsthemen. Vorrangig sind solche Kunstwerke, Gestaltungsprinzipien und Kunstmittel auszuwählen, die, um einen treffenden Begriff von Jürgen Seewald zu verwenden, den kindlichen Gefühlsthemen ein „symbolisches Echo“ zurückwerfen¹¹. Man stelle sich das Spektrum vor allem der Kunstwerke dabei nicht schmal vor – während den Kunsttechniken und Materialien durch die noch unentwickelte Motorik, Körperkraft und -beherrschung engere Grenzen gesetzt sind, dürften sich die Kunstgebilde, die Kindern noch nicht zugänglich sind, auf ein recht kleines Segment beschränken. Darin wären solche Werke abzusondern, deren Themen und Inhalte Kindern aufgrund ihres Alters unzugänglich sind; dies betrifft insbesondere Aspekte der Erotik und Sexualität, der Gewalt, sowie fernerer Lebensalter, dazu Werke, deren theoretischer Gehalt oder deren komplexe formale Anlage allzu stark verkürzt, didaktisch reduziert und sogar verfälscht werden müsste, um das Interesse der Kinder zu wecken. Ein besonderes Risiko der Verfrühung besteht hier indes kaum, da viele Werke unterschiedliche Dimensionen des Verstehens bieten.

Didaktische Vorzüge

Im Rückgriff auf Adornos Begriff der *Verfransung* scheint mir dies Modell Musisch-Ästhetischer Erziehung für die Primarstufe angemessen in Hinblick auf die aktuell *verfransten* Künste. Ich möchte jedoch auch noch zwei *didaktische* Vor-

¹⁰ Vgl. Gardner 1994, 137: “The periods of greatest development an progress in the aesthetic realm (though perhaps not in the scientific) seem to be the years directly following infancy, for it is then that the child first become able to express himself through the various symbol systems available in his culture”.

¹¹ Seewald 1992, 257 sowie das gesamte folgende Kapitel (259-451).

züge anführen. Der eine betrifft die thematische Orientierung und Strukturierung des Unterrichts, die von meinem Modell nahe gelegt wird (obgleich sie nicht die einzige didaktische Konsequenz daraus ist). Da die Lernbereiche des vorfachlichen Unterrichts im Gegensatz zum Fachunterricht eigentlich immer vernetzt werden sollten, bietet die MÄERZ-Struktur der sechs Gegenstandsbereiche die Möglichkeit, umfangreichere thematische Einheiten zu konstruieren, die mehrere Lernbereiche integrieren. Ich führe einige Themen als Beispiele an, wie sie auch in den Rubriken der sechs Gegenstandsbereiche notiert sind: Die vier Elemente der antiken Naturphilosophie – Feuer, Wasser, Luft und Erde mit all den verschiedenen Phänomenen und Symbolen, die mit ihnen traditionell verknüpft sind. Biologische und anthropologische Konstanten wie Licht und Dunkelheit; Nacht, Schlaf und Traum, die Mahlzeiten. Anderes Alltägliches und symbolisch dichte Phänomene menschlichen Lebens wie das Haus, die Stadt, der Garten. Materialien und Dinge des Alltags mit ihren symbolischen Bedeutungsdimensionen wie Fäden, Schnüre, Stoffe; Glas; Papier; Abfall. Elementare Lebenserfahrungen wie die Reise. Naturphänomene wie das Wetter oder die Blütenpflanzen.

Solche umfassenden Themen können nicht nur in den Formen traditioneller Unterrichtseinheiten realisiert werden, sondern z.B. in *curriculum stories* arrangiert werden, längeren Unterrichtsschwerpunkten, in denen Lehrende und Kinder gemeinsam verschiedene Aspekte und Methoden der Erkundung zu einem narrativen Ganzen verflechten¹². Ein älterer, heute vergessener Begriff für solche narrativen thematischen Netze ist der der „Pädagogischen Symphonie“, den der Reformpädagoge Wilhelm Albert geprägt hat¹³. Die Didaktik der Lehrkunst, wie sie Hans Christoph Berg und Theodor Schulze in Anlehnung an reformpädagogische Modelle entwickelt haben, ist mit solchen Ansätzen verwandt (vgl. Berg & Schulze 1995). Sie haben den Vorzug, dass sie auch in der didaktischen Form ästhetischen Prinzipien folgen: der Erzählung oder einer musikalischen Komposition. Damit wird zugleich betont, dass es sich nicht um eine bloße Addierung oder ein mechanisches Durchdeklinieren von Themen durch die Lernbereiche handelt – nach dem Modell: wir rechnen mit Weihnachtssternen oder mit Blumen. In der ästhetischen Metaphorik schimmert vielmehr durch, was Unterricht letztlich ist bzw. sein sollte: eine kunstvolle, reflektierte Inszenierung der Welt in der Nussschale der Schule. Gottfried Hausmann hat diesen ästhetischen Charakter des Unterrichts bereits vor fünfzig Jahren herausgearbeitet (Hausmann 1959).

¹² Vgl. zu diesem Begriff Gudmundsdottir 1991: “These stories are narratives that organize the curriculum and are communicated in the classroom throughout the school year. Curriculum stories also generate numerous shorter stories that teachers tell as explanations or illustrations of a larger idea”. Die hier deutliche Konzentration auf die Lehrererzählung sollte zugunsten eines gemeinsamen narrativen Netzes erweitert werden. Zur Erzählung als Unterrichtsprinzip vgl. auch Mattenklott 1998, 69-74.

¹³ Mehr in Mattenklott 1998, 88-96.

Thematische Einheiten tendieren zum projektorientierten Unterricht. Diese Eignung zum Projekt ist der zweite didaktische Vorzug der thematischen Strukturierung Musisch-Ästhetischer Erziehung. Zwanglos ordnen sich eigene künstlerische Arbeiten, kleine von den Kindern selbst entworfene und durchgeführte ästhetische Recherchen und ihre bildlichen, textlichen und performativen Dokumentationen, Besuche an außerschulischen Lernorten wie Museen und Galerien, Konzertveranstaltungen und der Oper, Parks und Gärten in die gemeinsam „sich“ entwickelnde Unterrichtsinszenierung ein. Eigene Theateraufführungen, Feste, Ausstellungen, Lesungen, Konzerte gewährleisten den für die Projektarbeit unerlässlichen Schritt an eine wie auch immer zusammengesetzte Öffentlichkeit.

In unserem MÄERZ-Modell einer ästhetischen Bildung im Zeitalter der Verfransung der Künste werden die verfransten Künste selbst zum Gegenstand des Unterrichts, sie verändern aber auch seine Inszenierungsformen und – methoden. Verfransung wird zum ästhetisch-pädagogischen Prinzip. Ob Adorno damit einverstanden wäre, darüber möchte ich nicht spekulieren. Ich halte dies Prinzip jedoch für geeignet, im Primarstufenunterricht an die Entwicklungsthemen und – aufgaben der mittleren und späten Kindheit anzuknüpfen, die notwendige Offenheit gegenüber den hybriden Erscheinungsformen der Künste im frühen 21. Jahrhundert zu gewährleisten und einem Rückzug in kunstähnliche pädagogische Gegenwelten vorzubeugen.

Literatur

- Adorno, Theodor W: Gesammelte Schriften (1973ff.). Bd.10 Kulturkritik und Gesellschaft I, Frankfurt/M. 1977: Suhrkamp, hier: Die Kunst und die Künste, S.432-453. Bd.16 Musikalische Schriften I-III, Frankfurt/M. 1978: Suhrkamp, hier: Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei, S. 628-642
- Berg, Hans Christoph & Schulze, Theodor (Hrsg.) (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik (= Lehrkunst und Schulvielfalt Bd.2), Neuwied: Luchterhand
- Gardner, Howard (²1994): The Arts and Human Development. A psychological study of the Artistic Process, New York: Basic Books
- Große, Manfred (1990): MAERZ. Versuch der grundsätzlichen Definition eines Lernbereichs „Musisch-Ästhetische Erziehung“, Berlin: Hochschule der Künste, Institut für Grundschulpädagogik
- Gudmundsdottir, Sigrun (1991): Story-Maker, Story-Teller: Narrative Structures in Curriculum, in: Journal of Curriculum Studies 23/4
<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/STORYM.html>
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle & Meyer
- Koppe, Franz (2001): Selbstwert und Geltungsanspruch der Kunst, in: B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion, Darmstadt: WBG, S.104-140

- Kossolapow, Line (1975): *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierung im Industriezeitalter*, Diss. Tübingen, Bodenheim: Athenäum
- Langer, Susanne K. (1984): *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst* (1942), Frankfurt: Fischer
- Mattenklott, Gundel (1998): *Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung*, Baltmannsweiler: Schneider
- Schöniger, Hans Peter (2004): *Die Bildung des ganzen Menschen. Zur Geschichte eines reformpädagogischen Ideals*, Baltmannsweiler: Schneider
- Senator für Bildung und Wissenschaft Freie Hansestadt Bremen (2001): *Ästhetik: Kunst, Musik, Sport*, in: *Rahmenplan für die Primarstufe*, S. 100-123
- Seewald, Jürgen (1992): *Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung*, München: Fink

Prof. Dr. Gundel Mattenklott
Universität der Künste Berlin
Bundesallee 1-12
10719 Berlin
Mail: merz@udk-berlin.de
www.maerz.udk-berlin.de

Musikunterricht in der Grundschule aus dem Blickwinkel Musisch-Ästhetischer Erziehung

Das Fachgebiet der Musisch-Ästhetischen Erziehung (abgekürzt MÄERZ) ist an der Universität der Künste Berlin angesiedelt und hat die Aufgabe, didaktische Grundlagen für den Bereich ästhetischen Lernens im vorfachlichen Unterricht zu erarbeiten und zu lehren. Es gehört zu den grundschulpädagogischen Studienanteilen des Lehramtsstudiums und wird von Lehramtsstudenten mit einem oder zwei wissenschaftlichen Fächern und von Musik- und Kunst-Lehramtsstudenten studiert. Diese äußeren Bedingungen zeigen schon, dass es nicht um ein ‚kleines‘ Musik- und Kunststudium gehen kann, denn als solches hätte es den Musik- und Kunststudenten nichts zu bieten. Für diese bedeutet das Studium MÄERZ sich mit den Aspekten eines generalisierenden Unterrichts auseinanderzusetzen, um diese später in den musikalischen Fachunterricht einzubringen.

Die Vorzüge eines interdisziplinären Musikunterrichts, der insbesondere Aspekte der Bildenden Kunst einbegreift, sind vielfach dargestellt worden. Sie lassen sich in Beziehung setzen zu den Vorzügen, die fächerübergreifenden Ansätzen auch in anderen Fächern zuerkannt werden. Ein gewichtiges wiederkehrendes Argument ist dabei die Nähe zu der Fragehaltung von Grundschulern, die sich auch nicht an Fächergrenzen hält. Fächerübergreifende Elementarerziehung „wendet sich dem zu, was die Kinder mitbringen, wenn sie in die Schule kommen: ihrem ‚ungefächerten‘ leiblich-sinnlichen Vermögen“ (Bräuer 1989, 46). In den künstlerischen Fächern haben fächerübergreifende Bemühungen darüberhinaus das Argument einer *wechselseitigen Erhellung der Künste*¹ auf ihrer Seite. Dieses bezieht sich einerseits auf den Erkenntnisgewinn durch stilvergleichende Betrachtungen, andererseits auf das darin enthaltene Anregungspotential zu subjektiven ästhetischen Erfahrungen². Ursula Brandstätter beispielsweise verbindet mit dem gegenseitigen In-Beziehung-Setzen von Bild und Musik das Ziel, zu einem *neuen* Sehen bzw. *neuem* Hören anzuregen (Brandstätter 2001).

Mit Brandstätter lässt sich allerdings feststellen, dass die Bezugnahme zwischen den Künsten stärker vom Musikunterricht aus als vom Kunstunterricht betrieben wird. Dies zeigt, dass das Verhältnis zwischen den Fächern Musik und Kunst

¹ Dieses Schlagwort ist der Titel einer Veröffentlichung von Oskar Walzel: *Wechselseitige Erhellung der Künste*. Ein Beitrag zur Würdigung kunstgeschichtlicher Begriffe, Berlin 1917.

² Vgl. dazu die Beiträge in dem Band von Hans-Jürgen Feurich (Hrsg.): *Stilparallelen der Künste im Musikunterricht*, Regensburg 1988.

nicht einfach symmetrisch ist, sondern dass die Bezugnahme zwischen ihnen jeweils spezifischen fachlichen und pädagogischen Bedingungen folgt. Der je eigene Blickwinkel eines Faches und einer Kunstdisziplin führt dazu, dass auch die Konzeptionen und Modelle Ästhetischer Erziehung i.A. unter dem Vorzeichen *eines* künstlerischen Faches, meist der Bildenden Kunst, stehen.

Ausnahmen bilden die grundschulpädagogischen Konzeptionen zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, die wie das Berliner Modell Musik und Bildende Kunst gleichermaßen und darüberhinaus auch andere Kunstformen wie Literatur, Theater, Hörspiel, Film, Tanz etc. einbeziehen. Das Berliner Modell der Musisch-Ästhetischen Erziehung geht über einen Brückenschlag zwischen den Fächern Musik und Bildende Kunst hinaus und versteht sich als ein Vorschlag zu einem generalisierenden fächerverbindenden ästhetischen Unterricht. Dementsprechend betreffen Gundel Mattenklotts curriculare Vorschläge (Mattenklott 1998) nicht nur den Musik- und Kunstunterricht in der Primarstufe, sondern den vorfachlichen Unterricht, d.h. den ungefächerten Elementarunterricht insgesamt, den die Musisch-Ästhetische Erziehung als Unterrichtsprinzip durchzieht. Die Vorzüge und die Notwendigkeit musikalischen Fachunterrichts brauchen an dieser Stelle nicht betont zu werden. Im Folgenden geht es vielmehr darum zu zeigen, inwiefern die in der Musisch-Ästhetische Erziehung thematisierten generalisierenden und fächerübergreifenden Aspekte den musikalischen Fachunterricht an der Grundschule bereichern können und welche Perspektiven sie eröffnen. Ausgehend von dem Modell, das Gundel Mattenklott für Berlin entworfen hat, wird hier besonders auf zwei Bereiche Bezug genommen: auf die *entwicklungspsychologischen und anthropologischen Grundlagen* des Musikunterrichts und auf Überlegungen zur *Öffnung des Unterrichts*.

1. Entwicklungspsychologische und anthropologische Grundlagen

Anders als die gegenwärtige Musikpädagogik, für die das Interesse an der Entwicklung genuin musikalischer Fähigkeiten im Vordergrund steht, fragt die Musisch-Ästhetische Erziehung nach dem allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder, um daraus Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Dabei beschränkt sich der Bereich des Beobachteten nicht auf die gängigen Theorien zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung, sondern es besteht der Anspruch, der Besonderheit des ästhetischen Erfahrungsbereiches gerecht zu werden. Hier lässt sich kaum von ‚gängigen‘ Theorien sprechen, vielmehr gilt es, auf die in diesem Zusammenhang aufgeworfenen Fragen hin, entwicklungspsychologische Modelle neu zu befragen und unkonventionelle Ansätze zu entde-

cken³. Fragen, die hier hinein spielen, betreffen die Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, die Symbolisierungsfähigkeit, den kindlichen Umgang mit Dingen, das kindliche Spiel.

Leitend ist dabei die Auffassung, dass sich die sinnliche Wahrnehmung erst allmählich, ausgehend von einem Wahrnehmungsganzen, in die einzelnen Sinnesbereiche ausdifferenziert. Dies ist ein Vorgang, bei dem einerseits die sprachliche Reflexion eine wesentliche Rolle spielt, und der andererseits die Sprachentwicklung entscheidend vorantreibt. Im Zentrum der Erläuterung dieser gegenseitigen Bedingtheit von Sprache und Wahrnehmung steht der Leibbegriff. Maurice Merleau-Ponty bezeichnet den Leib als Apriori unserer Wahrnehmung. Der Leib ist die Einheit, aus der heraus sich mithilfe der Sprache die einzelnen Sinnesbereiche differenzieren. „Tatsächlich bedient sich das Kind seines Leibes als einer Totalität, und es trifft keine Unterscheidung zwischen dem, was z.B. durch das Auge oder das Ohr gegeben ist. Es gibt keine Vielzahl disparater Empfindungen“ (Merleau-Ponty 1994, 184). In den Leib schreiben sich bereits Erfahrungen ein, wenn dem Kind noch nicht die Sprache zur Verfügung steht.

Während in der kognitiven Entwicklung - die von Piaget in den Mittelpunkt gerückt wurde - eine Entwicklungsbewegung hin zu immer größerer Abstraktion erfolgt, mit der das Verständnis unanschaulicher begrifflicher Systeme wächst, verlangt die Entfaltung der ästhetischen Fähigkeiten eine Hinwendung zu der leiblichen Ebene von Erfahrungen. Aufgabenstellungen des Musikunterrichts, bei denen es um die Transformation musikalischer Eindrücke in Bewegungsgesten geht, haben hierin ihre Begründung. Auf dem Weg zu einem elementaren Verständnis von Musik darf diese Ebene leiblicher Bezugnahme, d.h. die Anknüpfung an die Totalität der leiblichen Empfindung, die im ersten Schritt des Empfindens keine Untergliederung in einzelne Sinneseindrücke vornimmt, nicht fehlen.

Ein zentrales Aufgabenfeld des elementaren Musikunterrichts ist aus dieser Perspektive die Inszenierung von Wahrnehmungssituationen. Die genannte Aufgabe, Musik in Bewegung zu übertragen, gehört in diesen Bereich hinein. Ob sie sich in einer Bewegungsgeste äußert, oder in einer Zeichnung, einem Tastbild, einer Spielszene oder einer sprachlichen Metapher, bleibt dabei den jeweils geltenden situativen Bedingungen überlassen. Bei allen Wahrnehmungssituationen ist die

³ Als ein unkonventioneller Ansatz kann zum Beispiel die Untersuchung Jürgen Seewalds gelten, in der er systematische Ansätze zur Leiblichkeit und symbolischen Entwicklung mit einer genetischen Darstellung der kindlichen Entwicklung verbindet (vgl. Jürgen Seewald: Leib und Symbol. Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung, München 1992).

Bereitschaft verlangt, sich dem *Wie* des Verspürens eher zuzuwenden als dem *Was* des Gegenstandes oder Ereignisses.

Die Transformation eines musikalischen Eindrucks soll sich an der Qualität der Musik, und nicht an einem gestellten Thema oder dem Titel orientieren. Sie ist als eine leibliche Annäherung, als eine Hereinnahme des Gehörten in den eigenen Erfahrungshorizont aufzufassen⁴. Eine musikalische Rateaufgabe - um ein anderes Beispiel einer Wahrnehmungssituation zu geben - bei der Klänge einer Klangquelle zugeordnet werden sollen, hat ihren musikalisch-ästhetischen Sinn nicht in der richtigen Zuordnung, sondern darin, dass eine Situation des Lauschens entsteht und inszeniert wird, in der die Qualität des Klangs zu Bewusstsein kommt. Auf die Inszenierung dieser Situation sollte sich der Lehrende konzentrieren - nicht auf die Gestaltung eines Fragebogens, auf dem die Kinder die Aufgabe durch Ankreuzen erledigen.

Die Perspektive des Leibes drückt sich auch darin aus, dass im Umgang mit der eigenen Stimme beim Singen und Sprechen ebenso wie beim Spiel mit Lauten und Stimmgeräuschen die Qualität des Klangs Berücksichtigung findet. Musikalisches Verständnis, die Qualität musikalischer Darbietung, trifft hier mit der Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das leibliche Geschehen, auf die Qualität der Klangerzeugung zusammen. Auch hier ist das *Wie* wichtiger als das *Was*: Entgegen der weit verbreiteten Praxis an Grundschulen kommt es unter dem Blickwinkel ästhetischer Erziehung weniger darauf an, *dass* ein Lied X gesungen wird als darauf, *wie* es gesungen wird.

Ihren sprachlichen Ausdruck findet die leibliche Ebene der Wahrnehmung in metaphorischen Wendungen, die Übergänge und Verbindung zwischen den verschiedenen Sinnesbereichen sinnfällig machen. Präzision entsteht dabei nicht durch den Gebrauch abstrakter Begriffe, sondern aus der Deutlichkeit, mit der eine sinnliche Empfindung, ein emotionaler Eindruck ins Bewusstsein gehoben wird. Allein die zeitliche Verschiebung des Spürens und des Beschreibens zeigt, dass Wahrnehmung und Imagination eng zusammengehören⁵. Beispielhaft ist hier ein Unterrichtsprojekt der Kunstpädagogin Maria Peters, bei dem eine der Aufgabenstellung das tastende Betrachten einer Plastik ist. Ein Schüler (Oberstu-

⁴ Es ist aus dieser Sicht ein Missverständnis, wenn Hartmut Flechsig die gestische Nachahmung des Gehörten als ‚eigentlich entbehrliche Verdoppelung eines ersten Eindruckes‘ bezeichnet. In der Übertragung des musikalischen Eindrucks in das Medium der Bewegung entsteht vielmehr etwas Neues (vgl. Flechsig 2001, 23).

⁵ Eindringlich wird von Hans Schneider auf das Voraus- und Nachhören als Bedingung für die Intensität der Klangwahrnehmung und Klangerzeugung hingewiesen (vgl. Schneider 2000, 229 ff.).

fe) schreibt über die Aufgabe, den Wahrnehmungseindruck schriftlich festzuhalten:

„Es ist mir wichtig, daß ich möglichst die Gedanken im Kopf behalte, die ich beim Tasten hatte. Ich habe auch noch den Klang des Materials im Ohr und die Oberflächenbewegungen in den Fingern. Sprache ist dann wie Laut- und ‚Tastmalerei‘: die Wahrnehmung übersetzt sich direkt“ (Peters 1996, 32).

Kinder müssen an den Gebrauch beschreibender Adjektive erst herangeführt werden. Sie neigen dazu, anstelle von Beschreibungen Inhaltliches aufzuzählen.

„Losgelöst von der sprachlichen Erziehung kann man sich deshalb die ästhetische Elementarerziehung gar nicht vorstellen. Eine Wahrnehmungslehre, die geeignet sein soll, nicht-alltägliche Dinge zu erkennen und ungewöhnliche Widerfahrnisse verstehen zu helfen, hat einen ausgeprägten Bedarf nach unverbrauchten Prädikaten“ (Bräuer 1989, 94).

Kindliche Sprachschöpfungen können als solch unverbrauchten Prädikate gelten. Sie werden von Kindern spontan ins Spiel gebracht, an sie kann der Unterricht anknüpfen. Christine Zöckler berichtet von einer kindlichen Sprachschöpfung im Zusammenhang mit einer musikbezogenen Beschreibungsaufgabe, dem Wort ‚durchsichtbar‘, von dem ausgehend die Kinder beginnen über die Sichtbarkeit von Musik nachzudenken (Zöckler 2001, 22).

2. Öffnung des Unterrichts⁶

Forderung offener Erfahrungsprozesse in der Ästhetischen Erziehung

Mit dem Begriff der *ästhetischen Erfahrung*, der für alle Ansätze ästhetischer Erziehung wesentlich ist, wird die subjektive Ebene der Begegnung mit Kunst angesprochen. Es wird gefragt, welches Erfahrungspotential Kunstobjekte und ästhetische Produktionsprozesse für die Schüler bereithalten. Zugleich stellt sich die Frage, wie künstlerische Produktionsprozesse in pädagogischen Kontexten organisiert sein müssen, damit sie zu ästhetischer Erfahrung führen können. Eine grundlegende wiederkehrende Forderung ist hier die nach *Offenheit*, d.h. nach einem Verzicht auf reglementierende, Ziel, Material und Arbeitsweise betreffende Vorgaben.

⁶ Die Öffnung des Unterrichts ist eine Leitidee für die Reformierung des Grundschulunterrichts seit den Siebziger Jahren. Sie setzt auf inhaltlicher, methodischer und institutioneller Ebene an und hat das Ziel, die Eigenverantwortung der Lernenden für ihren Bildungsprozess zu ermöglichen (vgl. hierzu Ramseger 1992³).

Sie steht zum einen im Zusammenhang mit dem Gedanken, dass Ästhetische Bildung nur als Selbstbildung erfolgen kann und daher nur dort erfolgt, wo das sich bildende Individuum Freiräume hat. Zum anderen steht sie im Zusammenhang mit der Überlegung, den pädagogisch angeregten Gestaltungsprozess in seinen äußeren Bedingungen an dem künstlerischen Schaffensprozess auszurichten, um durch die Nähe zur Kunst eine gewisse Garantie dafür zu erhalten, dass Gelegenheit zu 'echter' Kreativität anstelle äußerlicher Imitation gegeben ist. Darüberhinaus bildet *Offenheit* auch eine Gemeinsamkeit zwischen den intendierten Gestaltungsformen von Unterricht und den offenen Formen der Gegenwartskunst.

Gert Selle sieht demzufolge im Zentrum ästhetischer Erziehung das '*Ästhetische Projekt*'. Es versteht Kunst als Entwurf des eigenen Selbst, als ein Weg, die eigene Wirklichkeit zu erfassen, indem sie zum Ausdruck gebracht wird. Der autonome künstlerische Schaffensprozess ist hier das Vorbild pädagogischer Prozesse. Selles Absicht ist, in pädagogischen Kontexten kunstnahe Produktionsprozesse anzuregen.

„Sich auf den Weg der Kunst bewegen und eigene Formen erfinden, die am Ende mehr zurückerstatten als man in sie hineingelegt zu haben glaubt, sich wie eine Künstlerin oder ein Künstler in dieser ahnungsvoll spürenden Suche ernsthaft arbeitend erleben zu dürfen [...], ist eine doppelte Chance und Notwendigkeit. Einmal, um vor dem unsicheren verletzlichen Ich jene Wand der Bilder und Formen des symbolischen Sprechens aufzubauen, die sowohl schützt als auch transparent bleibt. Zum anderen, um die Konfrontation mit der in der Form objektivierten Erfahrung auszuhalten. Was, das soll *ich* gemacht haben? Das Fremde im Eigenen steht plötzlich im Werk gegenüber oder das Eigene darin erscheint fremd und muß erst neu angeeignet werden. Das sind kathartische Momente der Erkenntnisarbeit in Identitätsentwürfen auf Probe, die zunächst im geformten eigenen Werk enden, aber auch weitergeführt werden können“ (Selle 1994, 64).

Offenheit tritt hier in der von Selle skizzierten pädagogischen Arbeit mit einer Gruppe darin in Erscheinung, dass auf verbindliche Zielvorgaben verzichtet wird. Stattdessen wird ein allgemeines Thema vorgeschlagen, in diesem Fall das Thema ‚Zeit‘, zu dem jeder Projektteilnehmer auf seine Weise eine ‚Erfahrungsarbeit‘ beginnt. Die Aufgabe des Projektleiters besteht darin, den Teilnehmern ihre Zeit zu lassen, sie in ihren Ideen zu unterstützen und technisch zu beraten. Der Weg und die Mittel, mit denen die Teilnehmer ihren Ideen nachgehen, sind frei und offen für jede - technische und manuelle - Form medialer Umsetzung und Hilfsmittel.

Der Gedanke, in pädagogischen Kontexten Produktionsprozesse mit offenem Ausgang und unter Verzicht strukturierender Eingriffe von außen anzuregen, findet sich auch in Helga Kämpf-Jansens Modell der *'Ästhetischen Forschung'*. In diesem Konzept wird nicht nur die Grenze zwischen Kunst und empirischer Wirklichkeit überschritten - ein Aspekt, der für das Ästhetische Projekt wichtig ist, weil es dort um die Einbeziehung biographischer Wirklichkeit geht - sondern auch die Grenze zwischen Kunst und Wissenschaft. Am Anfang des ästhetischen Forschungsprozesses steht eine Frage bzw. ein Forschungsgegenstand. In dem Forschungsprozess kann gleichermaßen auf vorwissenschaftliche und wissenschaftliche Verfahren wie auf künstlerische Strategien zurückgegriffen werden. Dabei wird das Vorhaben gebündelt und zusammengehalten durch die Selbstreflexion des Forschenden. Dieser entwickelt und folgt einem eigenen selbstentwickelten System, einer eigenen Ordnung, in die er seine Erkenntnisse und Entdeckungen eingliedert. „Wesentlicher Bezugspunkt der Reflexionen ist das Tagebuch, in dem alle Stränge zusammenlaufen und neue entworfen werden“ (Kämpf-Jansen 2000, 101). Am Ende der ästhetischen Forschungsprozesse entstehen multimediale Installationen, die auch Klangelemente oder gesprochene Sprache enthalten können.

Wie übrigens auch bei Selles ästhetischem Projekt ist für die am Ende des ästhetischen Forschungsprozesses stehenden Produkte die Kenntnis der Vielfalt künstlerischer Strategien der Gegenwartskunst eine wichtige Voraussetzung.

„Wichtig ist, dass die aktuelle Kunst in hohem Maße rezipiert wurde, um die Vielfalt künstlerischer Strategien und Verfahren heute zu kennen und die ästhetischen Sprachen produktiv zu nutzen. Die eigene künstlerisch-ästhetische Praxis ist dann nicht als Nachvollzug zu verstehen, in dem ein künstlerisches Werk angeeignet wird [...] sondern alles, was je wahrgenommen wurde, bildet ein großes Reservoir ästhetischer Möglichkeiten, aus dem jeweils die ausgewählt, variiert oder modifiziert wird, die den eigenen Intentionen entspricht, bzw. nahekommt“ (Kämpf-Jansen, 100).

Trotzdem bleibt die Durchführung eines ästhetischen Forschungsprodukt nicht Erwachsenen vorbehalten. Gerade zwischen dem „irritierende(n) und unorthodoxe(m) Umgang mit den Alltagsdingen, die zu Objekten der Kunst werden“ (Kämpf-Jansen 2000, 99) und dem kindlichen Umgang mit Dingen, Praktiken, ästhetischem Verhalten lassen sich Analogien feststellen.

Offene Erfahrungsprozesse im Musikunterricht?

Das Bemühen um offene Erfahrungssituationen im Unterricht ist auch für das Schulfach Musik mehrfach artikuliert worden und gehört zu den Prämissen der Schülerorientierung (vgl. Jank u.a. 1986). In neuerer Zeit hat sich Christopher Wallbaum, ausgehend von produktionsorientierten musikpädagogischen Ansätzen, mit der Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen im Musikunterricht auseinandergesetzt (Wallbaum 2000). Die Frage der Offenheit von musikalischen Produktionsprozessen, so zeigt sich, setzt sich aus Einzelfragen zusammen: Ist eine Aufführung geplant, oder geht es vor allem um den Prozess des Explorierens? Woran wird die Qualität des Arbeitsprozesses und des Arbeitsergebnisses gemessen? Gibt es Vorgaben die Arbeitsweise und musikalische Technik betreffend? Sind kunstspartenübergreifende Lösungen angelegt? Sind Zeiten und Räume der musikalischen Arbeit frei wählbar? etc.

Ausgehend von Selles und Kämpf-Jansens Überlegungen ergibt sich noch eine Frage, die im Musikunterricht seltener Berücksichtigung findet: Gibt es Gelegenheit des Alleinseins eines Schülers mit sich und der selbstgestellten musikalischen Aufgabe? An welchen Stellen des Prozesses kommt der Schüler seiner persönlichen Fragestellung, seinem subjektiven Interesse an dem musikalischen Projekt näher⁸?

Die Schwierigkeit der Einbindung offener Erfahrungssituationen und -prozesse in den Schulunterricht liegen auf der Hand. Schulische Zeit- und Raumvorgaben und die Rolle des ‚allwissenden‘ Lehrer stellen bereits mehr als genug Widerstände dar. Im Musikunterricht kommt hinzu, dass aufgrund des akustischen Mediums und der performativen Arbeitsweise eine stärkere Strukturierung von Lehrerseite verlangt ist. Anders als im Kunstunterricht hat nicht jeder Schüler einen räumlich abgegrenzten eigenen Arbeitsplatz mit anregenden Materialien. Der Aufforderungscharakter der musikalischen Materialien ist begrenzt, weil sich die gleichzeitigen musikalischen Aktionen in einem Raum gegenseitig die ‘Luft’ nehmen. Anders als bei der künstlerischen Einzelarbeit birgt auch die musikalische Einzelarbeit - versteht man darunter in diesem Fall das Einüben eines Instrumentalparts - die Gefahr, Fehler hervorzubringen. Während in der künstleri-

⁸ „Das Alleinsein und der Bezug auf eine Sache, einen Vorgang, eine Ahnung, ein Bild, einen Text bleiben unverzichtbar. [...] Es ist nicht die Gruppen-Umtriebigkeit, der Projektbetrieb, der den kunst- und kulturpädagogischen Intensivierungsfortschritt garantiert, sondern es sind die Nischen, in denen das Subjekt sein Versteckspiel mit sich, mit den anderen und mit uns Pädagogen treiben kann - Freiräume zur individuellen ästhetischen Arbeit in der Abtrennung von der Gruppe, die es dem einzelnen ermöglichen, Selbstentwürfe zu wagen, so daß die dabei entstehende Form das Geheimnis der Ich-Leistung wahrt und zugleich ahnen läßt. Die Gruppe ist dafür nur ein Hintergrund“ (Selle 1994, 59).

schen Einzelarbeit ein Fehler zwar für den Einzelnen frustrierend oder ärgerlich ist, aber für den Rest der Lerngruppe folgenlos bleibt, kann der musikalische Fehler eines Einzelnen das Ergebnis der Gruppe durchaus gefährden.

Positiv gesehen kann sich der Musikunterricht, anders als der Kunstunterricht, über die sozialen Erfahrungen, die er ermöglicht, legitimieren. Gerade in der Grundschule wird nach wie vor die Gruppenaktivität als Hauptfunktion der Beschäftigung mit Musik aufgefasst. Allerdings wird gelegentlich übersehen, dass die Tatsache eines gemeinsam gesungenen Liedes oder eines gemeinsam realisierten Spielsatzes noch kein Garant für eine Situation sozialen Lernens im emphatischen Sinne darstellt. Der Musikunterricht verlässt sich hier in ähnlicher Weise auf scheinbar selbstverständliche Qualitäten, wie es Kämpf-Jansen für den Kunstunterricht feststellt, dessen Praktiken ihrer Einschätzung nach vielerorts über Jahrzehnte die gleichen geblieben sind:

„Die Arbeiten schmücken bzw. schmückten die Wände der Schule, alle gleich groß, fast gleich rot, gleich grün, ähnlich braun und immer gleich formatfüllend. Alle aus der Vorstellung gemalt, ohne Naturerleben und ohne Kunstwahrnehmung, denn in dieser Art von Kunstunterricht geht es nicht um Bäume, Berge oder Fische und dem, was Kinder und Jugendliche gesehen, erlebt und erfahren haben. Es geht auch nicht um Kreativität, einer Fähigkeit, die man fälschlicherweise mit Kunstunterricht synonym setzt, und es geht schon gar nicht um Kunst. Es geht um das Festigen von Wahrnehmungstereotypen, um das Verteilen dekorativer Farben in reduzierten Formalfigurationen, um irgendwie geartete Bildharmonien und Flächengliederungen, um Ordnungen und Geordnetheit, um Überprüfbarkeit und um die Anpassung an eine ästhetische Norm, von der selten jemand zu sagen wüsste, wo sie herkommt und wie sie sich begründet“ (Kämpf-Jansen 2000, 84).

Kämpf-Jansens Kritik lässt sich auf den Missstand gängiger Praxisvorschlägen für den Musikunterricht übertragen, in denen es um die Reproduktion von Unterrichtssituationen nach Erfolgsrezepten geht. Hier wird nicht auf Neugier, Forschergeist und Freude am Experiment spekuliert, sondern auf Bekanntes und Bewährtes: Ein Musikstück wird vorgeschlagen, weil es einen Mitspielsatz dazu gibt, ein Zirkuslied wird empfohlen, weil es an der eigenen Schule gut funktioniert, Spielsätze und Arbeitsblätter werden in großem Maßstab bei Fortbildungen weitergereicht und gelten als Garantien für einen sinnvollen Musikunterricht. Mit Blick auf Praxisvorschläge dieser Art lässt sich auch für den Musikunterricht feststellen: „Die Angst vieler Lehrender vor dem ästhetischen Chaos der Lernenden ist offenbar so groß, dass sie frühzeitig alles ordnen und verordnen, überschaubar und vergleichbar machen“ (Kämpf-Jansen 2000, 84).

Offene Formen ästhetischer Produktion im Musikunterricht

Die Konzeption von Musikunterricht, der künstlerische Produktions- und Erfahrungsprozesse anregen möchte, stellt die Dominanz fertiger Spielsätze, Liedbegleitungen, Mitspielaktionen in Frage und fordert offenere Formen ästhetischer Produktion. Ich möchte im Folgenden auf zwei Leitideen für die Unterrichtsgestaltung hinweisen, die sich im Sinne einer Öffnung des Musikunterrichts auswirken können und die ihren festen Platz im Curriculum der Musisch-Ästhetischen Erziehung haben: das *Spiel* und die *Sprache der Dinge*.

Spiel

Im *Spiel* organisieren Kinder sich selbst, erfüllen eine objektiv vorgegebene Form (Regelspiel) oder erfinden eigene Regeln. Die psychologische Spielforschung geht davon aus, dass im Spiel nicht nur wesentliche soziale Verhaltensweise gelernt werden, sondern dass das kindliche Spiel auch wesentlich zum Individuationsprozess beiträgt. In der Schule schaffen Spielformen einen Freiraum gegenüber der Kontrolle des Lehrers. An die Stelle eines vom Lehrer aus durchstrukturierten Aktionplans treten die Abläufe, Planungsaspekte, Zufälle des Spiels.

Das musikalische Gestaltungsspiel trägt in seiner Produktivität, die sich im Wechsel zwischen der Hingabe an das Material und dem Entwickeln von Gestaltungsideen bewegt, wesentliche Züge des künstlerischen Schaffensprozesses⁹. Zugleich ist es eine Tätigkeitsform, die dem kindlichen Status (Entwicklungsstand, Motivation) entspricht. Die Formen des musikalischen Gestaltungsspiels weisen auf Musikformen mit offenen Werkstrukturen. So lassen sich z.B. die Spielanweisungen der Sammlung „Prose Collection“ (1968-1971) von Christian Wolff als musikalische Gestaltungsspiele betrachten. Auch die Übergänge zwischen den pädagogischen Modellen der musikalischen Gruppenimprovisation und den Improvisationen professioneller Musiker sind fließend. Darüber hinaus enthalten die meisten musikalischen Gestaltungsspiele transformatorische Elemente. Die Übertragung von Worten, Texten, Bildern in Musik ist gefordert, mit Bezügen zwischen Bewegung und Klang wird gespielt etc.

Die Sprache der Dinge im Musikunterricht

Einen ihrer für die Musisch-Ästhetische Erziehung entworfenen Gegenstandsbe-
reiche widmet Gundel Mattenklott den Dingen. Unter Bezugnahme auf Martinus Langeveld zeigt sie, wie die Dinge zum Handeln auffordern, Spuren vom Alltag vergangener Jahrhunderte tragen, eine eigene Sprache sprechen, als Geschenk

⁹ Zum Begriff des Musikalischen Gestaltungsspiels vgl. Rora 2001

dienen oder Abfall sein können. Durch ihre Konkretheit fordern die Dinge das Kind „zur Deutung und Sinngebung, zum Handeln, zum gemeinsamen Handeln und zum Eintritt in die Welt der Geschichte und der Zukunft“ heraus (Mattenklott 1998, 154).

Die Aufmerksamkeit des Musikunterrichts gilt i.A. dem Ton mehr als den Dingen. Der Ton aber scheint sich gerade dadurch auszuzeichnen, dass er kein ‘Ding an sich’ ist¹⁰. Bezeichnenderweise sind aber die grenzüberschreitenden Tendenzen der Gegenwartsmusik durch eine Absage an den Ton als zentrales Material-element und eine Öffnung für das Geräusch gekennzeichnet¹¹. Dies veranlasst Adorno dazu, die Verfransungstendenzen der Künste am „Griff der Gebilde nach der außerästhetischen Realität“ (Adorno 1977, 450), an deren ‘Partizipation am Dinghaften’ festzumachen: „Je mehr eine Gattung von dem in sich hineinläßt, was ihr immanentes Kontinuum nicht enthält, desto mehr partizipiert sie am ihr Fremden, Dinghaften, anstatt es nachzuahmen“ (Adorno 1977, 450).

Für den Musikunterricht in der Grundschule, der sich der ‘stummen Sprache der Dinge’ (Mattenklott 1998, 155) öffnet, ergibt sich eine forschende Perspektive auf das Geräusch und auf die geräuscherzeugenden Gegenstände. Diese Perspektive öffnet den Blick in sehr unterschiedliche Richtungen. Auf der einen Seite stehen Alltagsgegenstände und Materialien, mit denen Klänge erzeugt werden können. Wie klingt eine Wassermusik, Musik mit Steinen oder ein Konzert mit Kinderspielzeug? Durch den Bau eigener Klangerzeuger wird mit Klangeigenschaften von Materialien und mit physikalischen Phänomenen experimentiert. Die entstehenden neuen Klangwirklichkeiten werden zu eigenen Musikstücken komponiert. Auf der anderen Seite stehen die Musikinstrumente. Als Dinge betrachtet, laden sie dazu ein, ihre Materialität, Bauweise und ihre Geschichte zu untersuchen. Zu solchen Untersuchungen gehören auch Wege aus dem Schulgebäude hinaus ins Museum, zu einem Instrumentenbauer oder auch in die Kirche, zur Besichtigung der Orgel.

Die Hinwendung zu der Sprache der Dinge führt zur Einbeziehung von Arbeitsverfahren, die dem alltäglichen Umgang mit Dingen entsprechen: das Sammeln, Finden, Suchen und Ordnen. Die Anlässe und Zielsetzungen können vielfältig sein und sich im Zusammenhang mit umfangreicheren thematischen Einheiten ergeben. Die Sammlung von Musik (Liedertexte, Noten, Klangspielzeug, Kasset-

¹⁰ Nirgends in der Welt schweift jene eigentümliche Wesenheit umher, die uns als Ton vertraut ist; nur was ihn verursacht, gehört der Außenwelt an; jedermann weiß, daß er kein ‘Ding an sich’ ist, sondern Erscheinungsform, in der wir gewisse Vorgänge aufnehmen“ (Kurth 1931, 1).

¹¹ Geräusche aber sind anders als Töne unlösbar mit dem geräuscherzeugenden ‘Ding’ verbunden.

ten etc.) aus der eigenen Kleinkindzeit beispielsweise, eröffnet Einblicke in die eigene Biographie. Anhand ausgewählter Fundstücke, für die eine angemessene Form der Präsentation gefunden wird - die Erzählungen der Eltern und eigene Erinnerungen einbezieht - erfahren die Kinder Unterschiede und Gemeinsamkeiten in ihren musikalischen Prägungen und Vorlieben. Sammlungen können sich aber auch auf Musik anderer Länder beziehen: Mit einem Aufnahmegerät ausgestattet, können die Schüler ihnen bekannte Personen aus anderen Ländern darum bitten, ein Lied ihrer Heimat zu singen und etwas über den persönlichen und musikkulturellen Kontext des Liedes zu erzählen. Zentraler Aspekt dieses Verfahrens ist die Gestaltung einer Präsentation der gesammelten Dinge. Sie kann die Form einer Ausstellung, eines selbstgestalteten Hörspiels oder ‚Features‘, eines Konzertes o.ä. haben und erfordert eine weiterführende Beschäftigung mit den Fundstücken.

Dinghafte Qualitäten haben auch die musikalischen Graphiken Earle Browns oder das Buch MONO von Dieter Schnebel. In einer Reihe kurzer Stücke, ‚Music for Piano‘ (1952-1956), zeichnet John Cage die Unebenheiten des Papiers nach und nimmt die entstandenen Punkte als Grundlage seiner Komposition. Damit lässt er die zufällige einmalige Gestalt eines Papierstückes über die Gestalt seiner Musik entscheiden. Der Musikunterricht bezieht Möglichkeiten wie die genannten ein, wenn er Notationsaufgaben stellt, bei denen sich die Aufmerksamkeit von dem logischen Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem löst und sich der ästhetischen Qualität des Zeichens zuwendet.

Das *Spiel* und die *Sprache der Dinge* als Leitideen für die Anregung musikalischer und musikbezogener Produktionsprozesse, so lässt sich abschließend feststellen, führt zu musikalischen und musikbezogenen Praktiken, die in einem mehr oder weniger losen Zusammenhang mit Verfahren der Musik des 20. Jahrhunderts stehen, und die ausgehend von der generalisierenden Perspektive der Musisch-Ästhetischen Erziehung dem Musikunterricht ein Feld subjektiver ästhetischer Erfahrungen öffnen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1977): Die Kunst und die Künste, in: Gesammelte Schriften Bd 10. 1, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, S. 432-453
- Bräuer, Gottfried (1989): Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, in: G. Bräuer, G. Schneider & W. Schulz: Zugänge zur ästhetischen Elementarerziehung, Tübingen (= DIFF: Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil), S. 31-102
- Brandstätter, Ursula (2001): Musik im Dialog mit bildender Kunst. Praxis und Theorie eines kunstspartenübergreifenden didaktischen Ansatzes, in: Diskussion Musikpädagogik, 10, S. 6-18

- Flehsig, Hartmut (2001): Musik verkörpert sich in Bildern - Bilder werden zur leibhaftigen Musik. Beispiele zum fächerübergreifenden Unterricht (Musik/Deutsch und Musik/Technik), in: Diskussion Musikpädagogik, 10, S. 19-28
- Jank, Werner, Meyer, Hilbert & Ott, Thomas (1986): Zur Person des Lehrers im Musikunterricht. Methodologische Probleme und Perspektiven zum Konzept offenen Musikunterrichts, in: H.J. Kaiser (Hrsg.): Unterrichtsforschung, Laaber: Laaber-Verlag, S. 87-131
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung, in: M. Blohm (Hrsg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule, Köln: salon Verlag, S. 79-104
- Kurth, Ernst (1931): Musikpsychologie, Berlin: Georg Olms Verlag
- Mattenklott, Gundel (1998): Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952, München: Wilhelm Fink Verlag
- Peters, Maria (1996): Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp-Maillol-F.E.Walther, München: Wilhelm Fink Verlag
- Ramseger, Jörg (1992³): Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München: Juventa
- Rora, Constanze (2001): Ästhetische Bildung im Musikalischen Gestaltungsspiel, Augsburg: Wißner Verlag
- Schneider, Hans (2000): Lose Anweisungen für klare Klangkonstellationen. Musiken und musikalische Phänomene des 20. Jahrhunderts: ihre Bedeutung für die Musikpädagogik, Saarbrücken: Pfau Verlag
- Selle, Gert (1994): Das kunstnahe ästhetische Projekt. (Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst), in: G. Selle, W. Zacharias & H. P. Burmeister (Hrsg.): Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis?, Unna: LKD Verlag, S. 50-65
- Wallbaum, Christopher (2000): Produktionsdidaktik im Musikunterricht. Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel: Gustav Bosse Verlag
- Zöckler, Christine (2001): Ein Theaterprojekt als Praxisbeispiel Musisch-Ästhetischer Erziehung. In: G. Mattenklott & C. Rora (Hrsg.): Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung. Bd. 2. Beispiele, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 8-38

Dr. Constanze Rora
Dorfstraße 11
14552 Wildenbruch

DIE GRUNDSCHULE ALS ORT MUSIKALISCHEN LERNENS

Die Reform von 1920/21

Institutionen ist die Geschichte ihrer Entstehung inhärent. Gegenwärtige Erscheinungsformen bergen deshalb immer wenigstens noch Spuren dessen, was ihnen ursprünglich eingeschrieben worden ist. Das gilt selbst dann, wenn diese offen nicht mehr zu Tage treten. Sie sind dann gewissermaßen subkutan, unterschwellig vorhanden und müssen, will man sie verstehen, unter Umständen erst mühsam freigelegt oder rekonstruiert werden.

Von konstitutiver Bedeutung für das Faktum und die Erscheinungsform der heutigen Grundschule ist - politisch gesehen - die Beendigung des 1. Weltkrieges im Jahr 1918; in bildungspolitischer Perspektive - sind es die Jahre 1920 und 1921. Im April 1920 wird das *Reichsgesetz betreffend die Grundschule und die Aufhebung der privaten Vorschulen*, das so genannte *Grundschulgesetz* erlassen (Reichsgesetzblatt 1920, I, S. 851). Ihm folgen im März 1921 - zunächst nur für Preußen geltend in der Folgezeit aber - z.T. modifiziert von anderen Ländern aufgegriffen - die *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule* (Zentralblatt 1921, S. 185 ff).

Die Bedeutung dieser Gesetzgebung, ihr Eingriff in bestehende, überkommene Strukturen kann man sich am Widerstand, den sie hervorrief, bewusst machen. Um den Widerstand zu verstehen, muss man Prinzipien und Entwicklungen der „restaurativen Moderne“ des 19. Jahrhunderts einbeziehen, die u.a. in der Lehrerschaft der höheren Schulen noch sehr lebendig waren (vgl. Lundgreen 1980, 53-55). „Der Herbststurm von 1918 muss hinwegfegen, was der Frühlingssturm von 1848 hat Morsches stehen lassen!“ So lautete ein Satz aus dem Aufruf des Preussischen Lehrervereins und sein Geist dürfte in großen Teilen der Volksschullehrerschaft während der Novemberrevolution dominierend gewesen sein.

„Sie waren davon überzeugt, dass mit dem Zusammenbruch des kaiserlichen Obrigkeitsstaates eine neue Zeit angebrochen sei, die in Kürze die Verwirklichung ihrer erstmals 1848 formulierten schul- und standespolitischen Ziele bringen werde. Bei den von den Volksschullehrern erhofften Reformen im Schulwesen konnten dagegen die Lehrer an höheren Schulen nur verlieren. Als Privilegierte

des alten Systems klammerten sie sich umso fester an dessen Normen und Werte, die sie in ihrer Mehrheit verinnerlicht hatten“ (Bölling 1983, S. 103).

Dieses wird recht deutlich in einer Stellungnahme des Philologenverbandes von 1918/19:

„Allerdings haben wir die Schüler in einem bestimmten Geist erzogen. Es ist das im Grunde noch der alte, geschichtlich erwachsene, preußische Geist, der Geist der sittlichen Reinheit und Selbstbeherrschung, des Gehorsams und der Ehrfurcht, der Bedürfnislosigkeit, der Arbeit, der Hingabe und selbstlosen Unterordnung unter die Forderungen der Gesamtheit“ (Deutsches Philologenblatt 1919, S. 38).

Wie wir wissen, scheiterte am Widerstand des Philologenverbandes, der Vertretung der Gymnasiallehrer, die Einführung der für alle Kinder gemeinsamen sechs Jahre umfassenden Einheitsschule, jener Schule, für die auch bereits der Name „Gesamtschule“ verwendet wurde (auf diese sollte eine Mittel- und eine Oberschule von jeweils drei Jahren folgen).

Was aber war das nun inhaltlich, gegen das die konservative Fraktion sich so vehement richtete? Es dürfte keineswegs nur einem historischen Interesse geschuldet sein, wenn an dieser Stelle und in diesem thematischen Zusammenhang zentrale Bestimmungen dieses Grundschulgesetzes in Erinnerung gerufen werden; dieses entspringt vielmehr auch einem systematischem Interesse, das *die historische Dimension* der institutionellen Verfasstheit unserer Grundschule als Determinante von musikbezogenem Lernen und Lehren anerkennt und entsprechend würdigt. Ich gehe zunächst auf Bestimmungen des *Grundschulgesetzes* ein.

„Die Volksschule ist in den vier untersten Jahrgängen als die für alle gemeinsame Grundschule, auf der sich auch das mittlere und höhere Schulwesen aufbaut, einzurichten ... Die Grundschulklassen (-stufen) sollen unter voller Wahrung ihrer wesentlichen Aufgabe als Teile der Volksschule zugleich die ausreichende Vorbildung für den unmittelbaren Eintritt in eine mittlere und höhere Lehranstalt gewährleisten ...“ (§ 1).

Das im § 1 ausgesprochene Regulativ beinhaltet zweierlei: 1. Die Grundschule, ist für alle da. 2. Diese Grundschule ist Teil eines übergreifenden Bildungssystems. Sie hat einerseits spezifische Aufgaben, die in ihr selbst liegen, und andererseits übergreifende Aufgaben, die im Hinblick auf das Gesamtsystem der allgemeinbildenden Schule zu realisieren sind und von daher ihre Legitimation erfahren. Der Sprengsatz dieser Regelung wird jedoch erst im § 2 des Gesetzes

deutlich, denn er besagt: „Die bestehenden öffentlichen Vorschulen und Vorschulklassen sind alsbald aufzuheben“. Das wäre wahrscheinlich auf keinen allzu großen Widerstand gestoßen, aber was folgt, schon: „Für private Vorschulen und Vorschulklassen gelten die gleichen Vorschriften ...“ Hiermit wurde ein grundlegendes Moment der Ständegesellschaft, wie sie latent immer noch vorhanden war, in Frage gestellt. Die Möglichkeit des Privatunterrichts begüterter Familien für deren Kinder, wie auch des „gemeinsamen Privatunterrichts für Kinder mehrerer Familien“ (§ 4) anstelle der Teilnahme am Grundschulunterricht, wurde abgeschafft. Ausnahmen sollten nur für besondere Fälle zugelassen werden. Hier standen Privilegien zur Disposition, und zwar sowohl ständestaatlichen Selbstbewusstseins, aber, und das ergab dann letztlich eine wirklich unglückliche Melange, auch des Machtanspruches der Kirchen, insbesondere der katholischen, wie auch des Staates, zwei Hauptquellen des Widerstandes.

Gab das *Grundschulgesetz* den rechtlichen Rahmen, innerhalb dessen sich die Grundschule nun etablieren sollte, so formulierten die *Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule* die entsprechende curriculare Perspektive. Sie lösten die auf die ersten vier Schuljahre bezogene *Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule* des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten vom 18. Oktober des Jahres 1872 ab. Diese, Bestandteil der nach dem verantwortlichen Minister benannten Falkschen Reformen, hatten sowohl den organisatorisch-institutionellen Rahmen neu vermessen, als auch Ziele und Aufgaben der seinerzeit so bezeichneten *Volksschule* benannt.

Diese Situation ändert sich ganz entscheidend in den oben erwähnten Richtlinien von 1920. Vorausgegangen waren - jetzt auf den Musikunterricht bezogen, der zwar weiterhin immer noch Gesangunterricht genannt wurde - die Reformbemühungen Hermann Kretzschmars. Sie fanden Eingang in den *Lehrplan für den Gesangunterricht in den Volksschulen* vom Januar 1914. Auf diesen wird explizit Bezug genommen in den Artikulationen von 1921. Lapidar heißt es: „Für den Gesangunterricht verbleibt es bis auf weiteres bei den Bestimmungen des Lehrplans vom 10. Januar 1914“. Allerdings heißt es dann weiterführend: „Neben der Entwicklung der stimmlichen Anlagen und des Gehörs sowie der Freude am Volkslied und der Musik überhaupt ist der Sinn für das Dynamische, Melodische und Harmonische in der Musik zu wecken.“ Und nun erscheint eine wirklich weiterführende Perspektive: „Hierzu ist es nötig, dass die Kinder nicht nur gut sprechen und singen lernen, sondern auch Gelegenheit zu selbständiger musikalischer Betätigung erhalten“ (zitiert nach Scheibe 1974, 66). Dieser so harmlos klingende Satz weist auf das gewandelte Verständnis von Grundschule allgemein, von Musikunterricht im Besonderen hin. Darin, und ergänzend sei hinge-

wiesen auf die im Absatz *Allgemeines* dieser Richtlinien zum Vorschein kommenden neuen Perspektiven von Musikunterricht, überschreiten sie die Vorstellungen Kretzschmars entscheidend. Nolte hat - m. E. zutreffend - darauf aufmerksam gemacht, dass Kretzschmars Vorstellungen auf eine „Erziehung zur Musik“ hinausliefen, wobei die Weckung der Freude am Singen, die Befähigung zu selbständiger gesanglicher Betätigung und die Einführung in die Gesetzmäßigkeiten der Musik zum Zweck des Verständnisses musikalischer Vorgänge die wichtigsten Teilziele darstellten. Der zugrunde gelegte Musikbegriff orientierte sich am vokalen Kunstwerk (vgl. Nolte 1975, S. 21). Diese Kennzeichnung gilt m.E. allerdings nur, wenn man die Gesamtperspektive Kretzschmars in Betracht zieht.

Die Richtlinien vom Januar 1914 für den Musikunterricht in der Grund/Volksschule (vgl. dazu Nolte 1975, S. 101 ff.) zeigen in ihren zentralen Aussagen allerdings noch dieselbe Struktur wie die historisch vorhergehenden Richtlinien und Aussagen zum Musik/Gesangunterricht des 19. Jahrhunderts. Dagegen formulieren die Richtlinien von 1921 nicht länger gegenstands-, sondern kind-orientiert:

„Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt. Jede Verfrühung und Überbürdung ... ist streng zu vermeiden“ (zitiert nach Scheibe 1974, 61). Diese Richtlinien formulieren das Recht aller Kinder auf eine „grundlegende Bildung“, welche die Voraussetzung und den Ausgangspunkt „weiterführender Bildung“ in folgenden Schulstufen und Schulformen bilde. Sie bestehen weiterhin auf dem Prinzip der erfahrungsbasierenden Selbsttätigkeit der Kinder sowie der Verwirklichung dieser Selbsttätigkeit in einer wahrnehmenden und realisierenden unterrichtlichen Lern-Praxis. Ebenso findet sich der Verzicht auf eine strenge Scheidung der Lehrfächer nach bestimmten Stunden für den Anfangsunterricht zugunsten eines Gesamtunterrichts, in den im übrigen gerade auch die musikalische Betätigung eingebettet erscheint. Auch das Prinzip des differenzierenden Unterrichts findet hier bereits seinen schultheoretischen Ort¹.

Wenn man nun behaupten würde, diese Richtlinien des Jahres 1921 seien Richtlinien für die Grundschule des Jahres 2004 - ich bin mir sicher, man würde höchstens an der einen oder anderen Begrifflichkeit erkennen können, dass eine solche Behauptung es mit der Wahrheit nicht genau nähme. Gewiss hat sich die musikdidaktische Diskussion seither weiterentwickelt; Lied und Singen haben

¹ In den vorhergehenden Darstellungen wurde bereits auf die entwicklungspsychologische Perspektive, deren Berücksichtigung diese Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule den Planern zur Pflicht machen, hingewiesen.

einen anderen Stellenwert erhalten, instrumentales Musizieren hat verstärkt Eingang in den Grundschulunterricht gefunden; die Verbindung zum Darstellenden Spiel ist beträchtlich verstärkt worden; interdisziplinäre Vorstellungen haben Raum gegriffen usf. Aber die all diesem zu Grunde liegenden Vorstellungen finden sich bereits im Jahre 1921. Das ist auch nicht verwunderlich, denn unsere gegenwärtigen schultheoretischen Perspektiven - aber auch die musikpädagogischen, soweit es sich um explizit *pädagogische* Perspektiven handelt - können ihre Herkunft aus den Vorstellungen, Programmen und Bestrebungen der Reformpädagogik nicht verschleiern. Das gilt insbesondere für die Richtlinien des Jahres 1921. Dass dieses von Theoretikern der Grundschule jener Zeit auch so gesehen wurde, mag die folgende Bezugnahme verdeutlichen:

„Aufbauend auf den in den vorangegangenen zwei Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnissen über die Psyche des Kindes, die pädagogische Orientierung vom Kinde aus, die Arbeitsschule, die ganzheitliche Unterrichtsform des Gesamtunterrichtes, die Prinzipien der Lebensnähe, der Heimatgebundenheit usw. bedeuteten diese Richtlinien eine neue Grundlegung des Unterrichts für diese Altersstufe“ (vgl. dazu W. Landé ²1927, S. 55-69; hier zitiert nach Scheibe 1974, S. 149 Anm. 15).

Institutionenkritik

Wie aber ist es nun zu verstehen, dass dieser Ort institutionalisierten Lernens, die Schule insgesamt und mit ihr die Grundschule, bis heute einer zum Teil radikalen Kritik unterliegt, sich - seit ihren Anfängen - ihr immer wieder stellen muss, so dass Diederich und Tenorth zu Recht behaupten können, dass, solange es die Schule gibt, diese auch kritisiert wird, und dass die Geschichte der modernen Schule auch eine Geschichte kontinuierlicher Schelte der Institution Schule sei?

Einigen Lesern dieser Zeilen dürfte bekannt sein, dass und wie ich mich an einer solchen Kritik beteiligt habe (zuletzt noch in: Kaiser 2004). Meine Kritik macht sich daran fest, dass mit der Institutionalisierung kollektiven Lernens *implizit* Formen der Organisation dieses Lernens und der Behandlung von Subjekten, also von Kindern und Jugendlichen, verbunden sind, die sich gegen die *expliziten* Zielstellungen richten, mit denen Schule gesellschaftlich organisiert, begründet und verteidigt wird. Darauf will ich hier aber nicht näher eingehen, sondern stattdessen einen Versuch aufnehmen, verschiedene Formen der Schulkritik zu benennen. Sie detaillieren meinen Zentralvorwurf, dass diese Doppelbödigkeit von Schule und Unterricht notwendigerweise zu Entfremdungsprozessen führt. Die zuvor bereits erwähnten Berliner Kollegen Diederich und Tenorth (1997, S. 218 ff.) entdecken im Erscheinungsfeld von Schulkritik sieben unterschiedliche For-

men. Dabei erheben sie für die von ihnen genannten Varianten der Schulkritik keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik:

1. *Kritik an Traditionalismus und Modernitätsrückstand*
2. *Kritik an der „doppelten Unsinnigkeit“ des Schulunterrichts*
3. *Schulkritik „im Namen des Subjekts“*
4. *Kritik an der übermäßig verwalteten Schule*
5. *Anarchistische Schulkritik*
6. *Schulkritik als Kulturkritik*
7. *Schulkritik als Gesellschaftskritik*

Die Mehrdimensionalität der Schulkritik allein schon, von systematischen Erwägungen ganz abgesehen, weist darauf hin, dass Schulkritik als Nörgelei frustrierter Pädagogen zu werten, am Problem vorbeigehen würde, im Gegenteil:

1. Sie ist zunächst einmal ein Indiz dafür, dass hier ein Sachverhalt zur Debatte steht, der Menschen einer bestimmten Profession, obgleich nicht (oder nicht mehr) unmittelbar davon betroffen, nicht unberührt lässt. Und je intensiver um Schule und Unterricht gestritten wird bzw. beide kritisiert werden, desto mehr kann dieses als Zeichen des besorgten und sorgenden Involviertseins gedeutet werden.

2. Kritik, sofern sie sich als auf Gründen vertrauende, Gründe herbeibringende erweist, ist immer auch eine diskursive Leistung derjenigen, die Kritik üben. Man muss sich den anders Denkenden mit seinen Argumenten stellen; es werden Belege eingefordert für das, was dann diskursiv in die Debatte eingebracht wird; es muss die Gefahr ausgehalten werden, „eines Besseren belehrt zu werden“, ohne dass dieses zu einem Identitätsbruch führt usf.

3. Schulkritik lebt von einem anderen, subjektiv gesehen, besseren Bild von Schule. Begründete Kritik hat sich also mit der Sache selbst vertraut gemacht, sie in Gedanken hin und her bewegt, um einerseits das zu sehen, was erhaltenswert erscheint, sowie andererseits, um Entwürfe korrigierenden Handelns zu entwickeln. Denn abgeschafft wissen will die Institution Schule ja einzig und allein eine Position, in der Kritik an der Schule diese *als Institution* trifft, und dabei die gegenwärtige Form institutioneller Verfasstheit in modernen Gesellschaften grundsätzlich in Frage gestellt wird (s. o. Nr. 7).

So kann man Diederich und Tenorth durchaus beipflichten, wenn sie für die pädagogische Profession behaupten:

„Wie sich an der Diskussion über die diversen Formen und Phasen der reformpädagogischen Bewegung gezeigt hat, stellen der Reformdiskurs (und das Kritik-motiv) selbst eine eigene Leistung dar: Sie sind notwendig, weil sie eine legitime Handlungsform der pädagogischen Berufe bieten, mit der sie mit den problematischen Erfahrungen des Alltags umgehen könne. Die ständige Rede von Reform hat darin ihren Sinn, dass sie erlaubt, die permanent in der öffentlichen Erziehung wartende Enttäuschung auszuhalten“ (Diederich & Tenorth 1997, S. 224).

Die Leistungen der Grundschule als Institution

Merkwürdig, im Sinne von bemerkenswert, ist aber doch, dass trotz aller sie begleitenden Kritik die Schule als Ort institutionell gesicherten kollektiven Lernens nicht abgeschafft wurde, sondern *mehr oder weniger fröhlich* weiter besteht. Einen perspektivenreichen Versuch, auf diese Paradoxie eine Antwort zu geben, hat 1994 Hans-Georg Herlitz vorgelegt. Er vergleicht in „idealtypisierender Vergrößerung und Vereinfachung“ - die Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen in modernen, so genannten „komplexen“ Gesellschaften mit denen in vor-modernen, so genannten „einfachen“ Gesellschaften. Dadurch gelingt es ihm, sechs Strukturmerkmale schulisch verfasster Lernprozesse zu identifizieren. In dieser Aufzählung werden - neben den Hinweisen auf die Quellen der Probleme in der institutionellen Verfasstheit von Schule - aber zugleich auch implizit die möglichen Leistungen der Institution Schule erkennbar und anerkannt.

- In vor-modernen Gesellschaften ist die Verortung des Lernens einer anderen Institution, nämlich der Familie zugewiesen. Das gemeinsame Tätigkeitsfeld von Erwachsenen und Heranwachsenden ist zugleich das Lernfeld, in dem durch „Mitahmung“ und Nachahmung das jeweils gesellschaftlich Notwendige gelernt wird. Es gibt keinen Hiatus zwischen Lernen und familialer Lebenspraxis.

Demgegenüber ist für das schulisch organisierte und verfasste Lernen seine Abkopplung von jenen Prozessen, in denen die Resultate des Lernens wirksam werden sollen, charakteristisch. Ort des Lernens ist ein spezifischer Lernort, und für dieses Lernen sind spezifische (und auch verbindliche) Lernzeiten vorgesehen (= *raum-zeitliche Verselbständigung des Lernens*)

- Wenn Lernen von seiner realen Verwendungssituation abgekoppelt ist, dann muss diese Verwendungssituation *vermittelt* in die Lernprozesse heringeholt werden. Was nicht real eingeholt werden kann, muss *symbolisch* vermittelt werden. In modernen Gesellschaften geschieht das modellhaft durch die stellvertretenden Zeichensysteme von Bild, Schrift und Zahl. Kollektives Lernen, und um solches handelt es sich in der Schule, muss 1.

systematisch strukturiert und 2. planmäßig organisiert sein. Hier liegt ein *strukturelles* Problem für den Musikunterricht der Vergangenheit (?) vor: Wenn das zuvor Erörterte zutrifft, dann muss zwangsläufig musikalisches Lernen und Lehren auf das zurückgeschnitten werden, was sich Schrift und Zahl beugt. Und das ist dann eben Musikgeschichte und Musiktheorie, als Formen des Wissens *über* Musik. Die Gefahr, dass musikalisch-ästhetische Praxis außen vor der Schule bleibt, ist kaum zu bannen. Insofern sind die Heranwachsenden in so genannten vor-modernen Gesellschaften besser dran, was Musik angeht. Hier ergibt sich das gesellschaftlich notwendige musikalische Wissen aus der wirklichen, nicht symbolisch vermittelten musikalischen Praxis selbst; denn in dieser Praxis wird durch Nachahmung gelernt (= *symbolische Vermittlung des Lernens*).

- Lernen in der Grundschule ist an bestimmte, vorgegebene Zeiten gebunden. Diese Zeitbindung des Lernens verlangt vom Lernenden eine andere Motivationslage. Wenn ich nicht erkennen kann, wofür das eigentlich gut ist, was ich lerne, mir aber gesagt wird, dass ich „für das Leben lernen“ soll, dann ist allein die Verlässlichkeit des Vermittlers möglicher Garant dafür, dass ich lernen *will*. In vor-modernen Gesellschaften dagegen „bleibt die Zeitstruktur der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen selbstverständlich in einem traditionsbestimmten Erfahrungshorizont eingeschlossen. Mit der Entstehung von Schulen und der fern motivierten Zeitbindung des Lernens hingegen wird eine als ‚Fortschritt‘ gedachte Geschichte in die Generationenfolge hinein geschaltet“ (Herlitz in Baumgart & Lange 1999, S. 26) (= *Zeitbindung des Lernens*).
- Wenn Lernprozesse von jenen spezifischen Prozessen abgekoppelt werden, aus denen heraus jedes je spezifische Lernen überhaupt entsteht; wenn Lernen abgeschnitten ist von den realen Verwendungssituation der Lernergebnisse; wenn Lernen überdies heißt: Lernen orientiert am Kollektiv, Lernen an bestimmtem Orte und zu bestimmten Zeiten - dann wird die Existenz der *Rolle* des Lehrers als zentrales Moment institutionalisierten Lernens zwingend. Dafür ist - historisch gesehen - die Herausbildung, - systematisch gesehen - das Vorhandensein einer spezifischen Form von Professionalität erforderlich. Das seinerseits hat den Vorzug (aus der Sicht der Institution Schule), von je konkreten Personen unabhängig zu sein. Ob diese Lehre in Händen einer Frau oder eines Mannes, einer jungen oder alten Person liegt, ist für das durch die Rolle definierte Aufgabenspektrum unerheblich, so lange die darin durch die Institution Schule zugewiesenen Aufgaben erfüllt werden. Das unterscheidet Lernen in modernen von vor-modernen Gesellschaften fundamental. Auch motivational dürfte hier Entscheidendes liegen: Ob ich von Mutter, Vater, Geschwistern oder anderen Mitgliedern der Verwandtschaft lerne, und zwar im Lebens- und Arbeits-

zusammenhang der Familie, oder durch - wenigstens zunächst - Personen, die notwendigerweise ihren institutionellen Charakter als Repräsentanten des Systems Schule „vor sich hertragen müssen“, dürfte für die genuine und je individuelle Lernbereitschaft von ausschlaggebender Bedeutung sein (= *professionelle Anleitung des Lernens*).

- Die formale Organisation des Lernens in der Schule ergibt sich zwangsläufig aus der darin zu pflegenden Form kollektiven Lernens. Sie artikuliert sich über die Organisation der Orte, der Zeiten, der curricularen Ordnungen, der Artikulation von Lernprozessen und deren Überprüfung usf. „Schule wird unvermeidlich immer auch zu einer bürokratischen Veranstaltung, die auf ein spezialisiertes Ziel hin orientiert und in ihrer Binnendifferenzierung arbeitsteilig und hierarchisch gegliedert ist. Der Vorzug gegenüber vor-modernen Lernprozessen besteht darin, dass sie auf Dauer eingerichtet ist und unabhängig vom Wechsel des Personals funktioniert“ (Herlitz in Baumgart & Lange 1999, S. 27) (= *formale Organisation des Lernens*).
- 1919 wird im Artikel 145 der Weimarer Reichsverfassung die allgemeine Schulpflicht ausdrücklich formuliert. Was heute immer wieder als ein zentrales Problem der Institution Schule diskutiert wird, ihr Zwangscharakter, war ursprünglich (ihre Genese kann am Jahr 1717 mit einem Generaledikt des Königs von Preußen festgemacht werden) ein kaum hoch genug einzuschätzender gesellschaftlicher Fortschritt. Sie sicherte doch jedem Kind, unabhängig von der ökonomischen Leistungsfähigkeit des Elternhauses, das Recht auf Bildung. Und man muss sich fragen, wie unsere Bildungslandschaft aussähe, wenn die allgemeine Schulpflicht *nicht* fortbestehen würde (= *öffentlich-rechtliche Verpflichtung des Lernens*).

Ich bin der Meinung, dass die sechs zuvor genannten Merkmale, sofern sie das schulische Lernen in *modernen Gesellschaften* betreffen, Ausflüsse des *Institutionencharakters* der Schule sind. Die hiermit gegebenen Legitimationen, Strukturen und Organisationsformen determinieren die Prozesse des Lernens grundlegend und greifen substantiell in das Verhalten und die Befindlichkeit der daran beteiligten Personen ein.

Ich behaupte weiterhin, dass es gerade der – in seiner Erscheinungsform sicherlich jeweils ökonomisch bedingte - Institutionencharakter ist, welcher der Schule das Überleben gesichert hat und weiterhin sichern wird - trotz aller Bedrohung durch eine mögliche „Amerikanisierung“ unseres Bildungssystems. Diese Behauptungen möchte ich in einem kurzen institutionentheoretischen Exkurs aufnehmen und dabei auch deutlich machen - und dieses wäre dann eine weitere Behauptung -, dass die Kritik an der Schule als Institution von Anfang an konstitu-

tiv in diesen Institutionencharakter eingeflochten ist. Das heißt: das Fortbestehen von Schule garantiert auch das Fortbestehen der Kritik an der Schule. Dazu wähle ich einen kulturanthropologischen Ausgangspunkt – gegenüber einem strukturell-funktionalen. Der strukturell-funktionale Ansatz betrachtet Institutionen unter dem Gesichtspunkt, was diese für soziale Systeme leisten; der kulturanthropologische Ansatz argumentiert eher insuffizienztheoretisch: Er sieht Institutionen als „Ersatz“ für die Unzulänglichkeit der menschlichen Instinktbasis. Ich wähle ihn, weil er mir die Ambivalenz der Institutionalisierungsprozesse, deren stabilisierende Funktion einerseits und deren kanalisierende, u.U. auch destruierende Funktion andererseits, flexibler abzubilden scheint.

Institutionen gewinnen *Entlastungsfunktion* für die Menschen einer bestimmten Kultur (vgl. Gehlen [1960] 1981, sowie Gehlen [1956] 1986 bes. S. 42 ff.). In dieser fügen sich aus der Vielheit menschlicher Verhaltensweisen bestimmte Formen zu bevorzugten Verhaltensmustern, und zwar deshalb, weil sie „erfolgreich“ waren und - unterstellt oder erhofft - auch zukünftig sein werden. Diese Verhaltensmuster bilden über Generationen hinweg erprobte Muster der Bewältigung des je individuellen Lebens und damit letztlich auch des gesellschaftlichen Lebens. Sie reduzieren den Aufwand, den ein Individuum betreiben muss, um in der Überfülle von Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Entscheidungsanforderungen überhaupt noch handlungsfähig bleiben zu können. Die Institution Grundschule ist hierfür ein gutes Beispiel. Sie ist jener Ort, an dem in die Gesellschaft hineinwachsende junge Individuen Grundfertigkeiten, Regeln und Normen erlernen, die sie selbst entlasten. Das heißt, sie erlernen einerseits, wie bestimmte Sachverhalte zu *klären* sind, wie bestimmte Dinge *gemacht* werden, wie man bestimmte Prozesse *regeln* kann und in welcher sozial gebilligten Weise man mit anderen Menschen *umzugehen* hat; andererseits schützen diese Fertigkeiten, Formen des Verhaltens und Normen des gesellschaftlichen Umgangs das Gemeinwesen - in der Regel wenigstens - vor Ausbrechern und die Gesellschaft gefährdenden Turbulenzen. Sie garantieren ebenso ein Mindestmaß an Überlebensfähigkeit in einer hochkomplexen Gesellschaft, wie auch den Bestand eben dieser Gesellschaft. Darin sind gleichfalls eingeschlossen die zugelassenen bzw. erwünschten Formen der Ästhetisierung des Lebens, sowie Ideologien; Bewusstseinsformierungen also, die Rechtfertigungen des Ordnungsgefüges einer Gesellschaft, einer bestimmten Kultur darstellen.

Diese zuvor angedeutete Entlastungsfunktion der Institution Grundschule ist aber nur die eine Seite der Medaille. Institutionen *schematisieren* das Verhalten von Menschen, *uniformieren* Wertvorstellungen und *formieren* unsere Weltanschauung(en). Das heißt, Institutionen entwickeln Druck auf den einzelnen, zwingen ein ganz bestimmtes Verhaltensmuster auf und reagieren mit Sanktionen, sofern

dieses nicht eingehalten wird. Dieses wird immer besonders deutlich an den Kanten oder Seiten, an denen zwei oder mehr Institutionen sich berühren. Für die Grundschule heißt das z.B., dass sie *unmittelbar* an eine andere Institution, die Familie, grenzt. Der Konflikt ist damit unausweichlich. Denn die institutionell definierten Verhaltensmuster der Familie unterscheiden sich wesentlich von denen der Schule. Psychoanalytische Studien zur Theorie der Schule haben deutlich zu machen versucht, dass an dieser Nahtstelle entscheidende Probleme, Konflikte, Verunsicherungen usf. immer dann entstehen, wenn die in der Familie erworbenen Muster, unbewusst und gewissermaßen modellhaft, in die Institution Schule hinüber genommen werden (vgl. Fürstenau 1972; Muck & Muck 1987). In diese strukturell angelegten Institutionen-Konflikte ist die Musiklehrerin, der Musiklehrer gestellt, genauer müsste man sagen: eingezwängt. Das heißt, die institutionell produzierten und damit unausweichlichen Konflikte sollen durch einzelne Personen aufgefangen werden, ein häufig Menschen völlig überfordernder Anspruch.

Zuvor war behauptet worden, dass die Kritik an der Schule von ihren Anfängen an konstitutiv mit der Existenz der Schule verknüpft ist. Schärfer formuliert, Schule ist ohne die Kritik an ihr nicht zu denken. Institutionen gewinnen für die Mitglieder einer Kultur eine überindividuell gesicherte Verbindlichkeit. Ihre Regularien sind anonymisiert, obgleich sie über Personen vermittelt sind: Es ist *die Schule*, die fordert oder ermöglicht, es ist *die Kirche*, die verbietet, es ist *das Finanzamt*, das uns „schröpft“ usf. Die Menschen in Institutionen erscheinen in erster Linie als Repräsentanten institutioneller Ordnung und erst in zweiter Hinsicht als Personen. Das führt zu der Frage, wie es dazu kommt, dass Individuen überindividuelle Wertsetzungen, Verhaltensregulative und Normierungen fraglos übernehmen - bzw. damit im Laufe der Zeit Institutionen bildend - übernommen haben. Wahrscheinlich sind ganz unterschiedliche individuelle und sozial-strukturelle Komponenten an der Bildung von Institutionen beteiligt. Sozialpsychologische bzw. kulturhistorische Erklärungen können hier sicherlich weiteren Aufschluss geben. Darauf verzichte ich hier, weil es für die verhandelte Frage unerheblich ist, *wie* Institutionen entstehen. Festgehalten sei nur: In die meisten Institutionen werden wir hineingeboren oder von klein auf in sie hineingeschickt, wie z.B. in die Schule, oder wir begeben uns freiwillig, über unseren Beruf zum Beispiel, in sie hinein.

Das zuvor zum Charakter von Institutionen Gesagte gilt nun ohne Abstriche auch für die Grundschule als Institution. Aber das allein würde noch nicht die permanente Kritik an ihr erklären. Es kommt ein Merkmal hinzu, das - soweit ich sehe - sonst „mutatis mutandis“ nur noch für das Gefängnis gilt: Der Zwangsscharakter, und zwar in seiner Erscheinungsform als „Schulpflicht“.

Das Problematische daran ist folgendes: Die Institution Schule ist da, um Qualifikationen zu vermitteln, die es Subjekten zunehmend erlauben sollen, eigenständige Persönlichkeiten, mündige Bürger, rechtsfähige Subjekte usw. zu werden. Kurz: *Freiheit soll auf dem Hintergrund von Zwang entwickelt werden*. Erziehungstheoretisch, noch nicht institutionentheoretisch, ist dieser Sachverhalt in einer Pädagogik-Vorlesung, die im Wintersemester 1776/77 zum ersten Male gehalten worden ist, in kaum zu übertreffender begrifflicher Präzision auf einen Nenner gebracht worden:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muß früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen“ (Kant [1803] 1963, 20).

Institutionentheoretisch kann man sagen: Die Kritik an der Institution (Grund)Schule entspringt notwendiger Weise aus der in der Kantschen Formulierung sichtbar werdenden Ambivalenz ihres Konstitutionsprinzips, jetzt natürlich *institutionstheoretisch* gedacht. *Psychologisch* gewendet kann man sagen: Die Verletzungen, die das Ich während des (erzwungenen) Aufenthalts in dieser Institution erleidet, sind unvergesslich. Die Wendung gegen sie ist ein Akt der psychischen Hygiene, der rationalen Verarbeitung konfliktbeladener Biografie. Wissenschaftlich artikuliert sich dieses als *Schulkritik*.

An Pisa vorbei – nach Florenz: Kompetenzen - Standards – Ästhetische Freiheit

1. Der musikalisch-ästhetische Gegenstand/Prozess

Die soeben zitierten Überlegungen Kants weisen nicht nur auf das Problem des Schülers hin, sondern - in den Ich-Formulierungen wird es offenkundig - auch auf die durch die Institution bedingte prinzipiell Konflikt beladene Rolle des Lehrers. Dieser ist zugleich Anwalt der über die Institution Schule Zwang ausübenden Gesellschaft als auch Anwalt des Kindes im Hinblick auf dessen Freisetzung.

Das Verhältnis von Zwang und Freiheit, in das auch die Musiklehrerin, der Musiklehrer gestellt ist, verschärft sich aus meiner Sicht noch, wenn man an jene Lernfelder der Grundschule denkt, die nicht nur formal auf Freiheit insistieren müssen, weil ihnen ein außer ihnen liegender gesellschaftlich definierter Zweck (der mündige Bürger usw. s.o.) zugrunde liegt, der ohne Freiheit nicht einholbar ist, sondern weil Freiheit *konstitutiv* für diese Form von Tätigkeit ist. Diese Freiheit erscheint in ganz unterschiedlichen Begrifflichkeiten unter anderem, zwar etwas einengend und daher missverständlich, auch im Begriff *Phantasie*; sie ist grundlegend für jede Form ästhetischer Praxis nicht nur in der Grundschule, aber gerade auch dort. Und ästhetische Praxis ist immer, wenn ihr Ergebnis nicht zum Dekor verkommen will, konstruktive Praxis, ein geordnetes Tun - ganz wesentlich immer an dem Geregelter, Erprobten, Genormten und allseits Anerkannten *vorbei*. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um interpretatorische oder kompositorische Tätigkeiten handelt - man nehme beide Begriffe im weitesten Verstande. Entzieht sich nicht also ästhetische Praxis jeglicher Form von außer-ästhetischer Normierung, Standardisierung o.ä.? Aber andererseits: Ist denn ästhetische Praxis ohne Bezug auf Genormtes, Standardisiertes überhaupt möglich? Lebt sie nicht gerade auch davon, dass sie sich vom Standardisierten, Genormten absetzt und dadurch gleichzeitig notwendigerweise - gewissermaßen existentiell - sich auf dieses beziehen muss?

Aber der Unterschied ist jener, dass in gelingender ästhetischer Praxis (wie gering elaboriert sie auch immer sein mag) Menschen sich vom Resultat dieser Praxis auf das Standardisierte beziehen, wohingegen es im Augenblick so scheint, als ob von der Internalisierung des Standardisierten her eine gelingende ästhetische Praxis verwirklicht werden soll. Das Gemeinte lässt sich - um ein Extrembeispiel zu nehmen - an Kompositionslehren der Musikhistorie (Theorielehren, Kontrapunktlehren z.B.) illustrieren. Als Lehren kodifiziert, erschienen sie erst in dem Augenblick, als das darin Beschriebene seine produktiv-ästhetische Kraft bereits eingebüßt hatte. Epigonentum wird dann daran deutlich, dass es „à la règle“ verfährt: Es hält sich an die kodifizierten, inzwischen jedoch obsolet gewordenen Standards kompositorischen Tuns. Damit aber verfehlt es gerade den einer ästhetischer Praxis, sofern sie diesen Namen verdient, inhärenten Anspruch².

² Für diesen Anspruch, Freiheit in ästhetischer Praxis gegen die Macht des Überkommenen, Genormten durch die Transformation des zunächst als Vorbild Genommenen zu gewinnen, steht exemplarisch das im Titel dieses Kapitels erwähnte Florenz der Renaissance.

2. Kompetenz, Standards und musikalisches/musikbezogenes Lernen

Die uns gegenwärtig irritierende, einer gewissen PISA-Hysterie zu verdankende Debatte um Standards und Kompetenzen in der Grundschule ist ein Paradebeispiel für die zuvor angedeutete Ambivalenz institutionalisierten Lernens in unserer Gesellschaft. Ich vermute allerdings, dass sie - wenigstens für die so genannten *ästhetischen* Fächer - bald überflüssig sein wird bzw. in ganz anderer Form neu aufzunehmen sein wird. Die auf uns - wenigstens auf längere Sicht - zukommende Ganztagschule wird, sofern sie wirklich realisiert wird, die Karten neu zu mischen zwingen. Wenn die Grundschule wirklich ganztägig wird, wird das Verhältnis von intentionalem, kanonisiertem, kollektivem musikbezogenem Lernen und dem funktionalen Lernen in musikalisch-ästhetischer Praxis in der Schule ganz neu zu gestalten sein. Damit werden beide Formen des Lernens neu zu vermessen, und was noch wichtiger erscheint, *aufeinander hin* zu vermessen sein. Wenn dann Kompetenzen und Standards formuliert werden, dann können sie nicht länger, wie es gegenwärtig geschieht, formal abstrakt als scheinbar von jeglichem Inhalt losgelöste Fähigkeiten, aber auch nicht nur material, d.h. allein an der Struktur des Gegenstandes orientiert (wie in der zurückliegenden Vergangenheit der 60er Jahre - und des gymnasialen Musikunterrichts zu oft auch noch gegenwärtig) definiert werden. Dann wird - aus meiner Sicht wenigstens - neu zu fragen sein: Was kann ein Kind von so und so viel Jahren, aus diesem sozialen und gesellschaftlichen Hintergrund kommend, in dieser ganz bestimmten Schule des Ortes X, durch einen solistischen oder kollektiven musikalischen Prozess innerhalb seiner Schule, an dem es selbst in irgendeiner Form aktiv beteiligt war, angeregt, lernen wollen, so dass es seine musikalische und musikbezogene Kompetenz erhöht und die seiner Mitschülerinnen und Mitschüler erhöhen hilft, die es dann motiviert, die Tätigkeit sowohl seines musikalischen als auch seines musikbezogenen (das heißt etwas über Musik wissen wollenden) Lernens fortzusetzen?

Die trotz (oder auch: wegen) aller gesellschaftlichen Bestimmtheit vorhandene Verschiedenheit von Menschen, die unterschiedlichen gesellschaftlich-ökonomischen Hintergründe, die höchst differenten Erwartungen gesellschaftlicher Gruppen an die Institutionalisierungen des (auch musikalischen und musikbezogenen) Lernens garantieren den Fortbestand institutionell bestimmten Lernens, aber auch die Kritik daran - dessen können wir gewiss sein.

Literatur

- Aubin, Hermann & Zorn, Wolfgang (Hrsg.) (1976): Handbuch der deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Bd. II: Das 19. und 20. Jahrhundert, hrsg. v. W. Zorn, Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Baumgart, Franzjörg & Lange, Ute (Hrsg.) (1999): Theorien der Schule. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

- Bölling, Rainer (1983): Sozialgeschichte der deutschen Lehrer, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Deutsches Philologenblatt 1919
- Diederich, Jürgen & Tenorth, Heinz-Elmar (1997): Theorie der Schule, Berlin: Cornelsen-Scriptor
- Dietrich, Theo & Klink, Job-Günther (Hrsg.) (1972): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. I, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Fürstenau, Peter (²1972): Zur Psychoanalyse der Schule als Institution, in: P. Fürstenau u.a. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 9-25
- Gehlen, Arnold (1961): Mensch und Institutionen (1960), in: A. Gehlen: Anthropologische Forschung, Hamburg: Rowohlt, S. 69-77
- Gehlen, Arnold (1986): Urmensch und Spätkultur (1956), Wiesbaden: Aula-Verlag
- Herlitz, Hans-Georg (1999): Lob der Institution Schule, in: I. Glockengießer u.a. (Hrsg.): Schule. Zwischen Routine und Reform. Friedrich Jahresheft XII, Velber: Friedrich Verlag (1994), 28-30. Wieder abgedruckt in: F. Baumgart & U. Lange, 25-30
- Kaiser, Hermann J. (2004): Ent-fremdung. Zum prinzipiell subkulturellen Charakter von Musik in der Schule, in: M. Ansohn & J. Terhag (Hrsg.): Musikunterricht heute 5. Musikkulturen – fremd und vertraut, Oldeshausen: Lugert Verlag, 35-48
- Kant, Immanuel (1803): Vorlesung über Pädagogik, hrsg. von D. F. Th. Rink, Königsberg; zitiert nach: Immanuel Kant, Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung, hrsg. von H.-H. Groothoff, Paderborn: Ferdinand Schöningh (1963)
- Landé, W. (²1927): Die Grundschule, Berlin
- Lundgreen, Peter (1980): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770-1918, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Lundgreen, Peter (1981): Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil II: 1918-1980, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Michael, Berthold & Schepp, Heinz-Hermann (1993): Die Schule in Staat und Gesellschaft - Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen & Zürich: Muster-Schmidt Verlag
- Muck, Mario & Muck, Gisela (1987): Bis auf Freud zurück - die Psychoanalyse der Schule als Institution, in: K.-J. Tillmann (Hrsg.): Schultheorien, Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag, 73-86
- Müller, Detlev K. (1977): Sozialstruktur und Schulsystem - Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Nolte, Eckhard (1975): Lehrpläne und Richtlinien für den schulischen Musikunterricht in Deutschland vom Beginn des 19. Jahrhunderts bis in die Gegenwart, Mainz: Schott
- Reichsgesetzblatt 1920, Teil I.
- Roemheld, Regine (1974): Demokratie ohne Chancen. Möglichkeiten und Grenzen politischer Sozialisatoren am Beispiel der Pädagogen der Weimarer Republik, Ratingen: Henn
- Scheibe, Wolfgang (Hrsg.) (1974): Zur Geschichte der Volksschule, Bd. II, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Vogt, Jürgen (2005): Reformpädagogik, in: S. Helms u.a. (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik, Sachteil, Kassel: Bosse, 211-214
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Jg. 1921

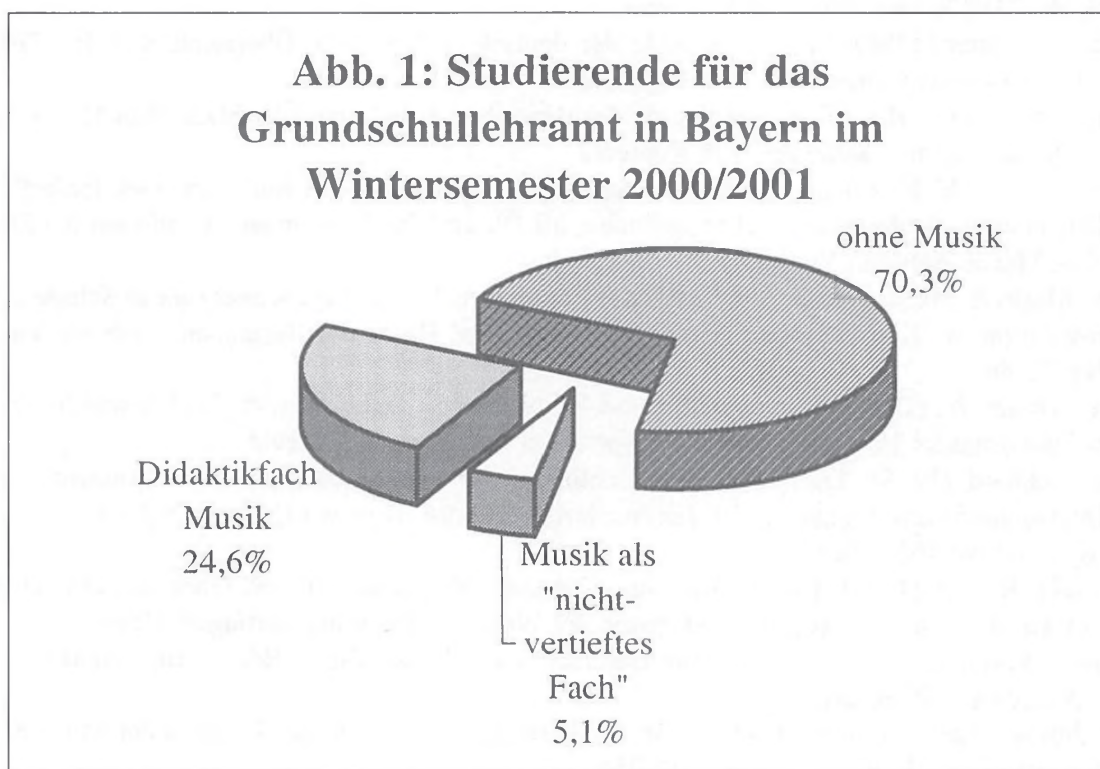
Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Sülldorfer Kirchenweg 118 A
 22589 Hamburg
 Email: kaiser-hj@freenet.de

Musikalische Voraussetzungen künftiger Grundschullehrer

Hintergrund

Wie steht es um den Musikunterricht in der Grundschule? Die allgemeine Situation sieht so aus, dass es kaum Musikfachlehrer gibt und deshalb in der Regel die Klassenlehrer ohne die nötige Fachausbildung den Unterricht übernehmen müssen¹. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise werden 80 % aller Musikstunden in der Grundschule fachfremd unterrichtet².

Innerhalb des Studiums für das Grundschullehramt spielt das Fach Musik vielfach nur eine untergeordnete Rolle. In Bayern z.B. verzichteten im Wintersemester 2000/2001 mehr als 70 % der Studierenden auf das Fach Musik (vgl. Abb. 1). Bei den Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst waren es 73,2 % (vgl. Abb.



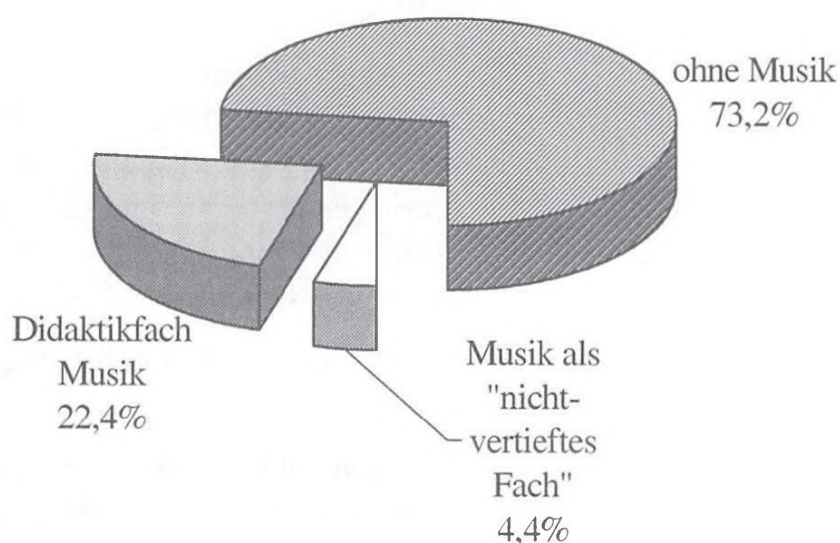
2)³.

¹ Vgl. Günther 1998, 331; Kraemer 2004, 136; Helms 2001, 134

² Vgl. Helms 2002, 14

³ Vgl. Köhler, M. 2002, 56

**Abb. 2: Lehramtsanwärter im
Vorbereitungsdienst in Bayern im
Wintersemester 2000/2001**



In der Konsequenz bedeutete dies in Bayern bis zum Sommersemester 2003, dass diese Studierenden zu Grundschullehrern ausgebildet wurden, ohne dass sie während des Studiums überhaupt an einer Lehrveranstaltung zur Musik teilnehmen mussten. In der Praxis unterrichteten diese Lehrer jedoch fast alle das Fach Musik⁴. Schon Anfang der 80er Jahre wurde zwar damit begonnen, Musikunterricht an Grundschulen durch gezielte Lehrerfortbildungen zu verbessern⁵. Dieses Angebot erreicht jedoch nicht genügend Lehrer, ist bei weitem nicht ausreichend und birgt seine eigenen Probleme⁶.

Vor diesem Hintergrund forderte man in der Vergangenheit verstärkt, im Rahmen der Ausbildung von Grundschullehrkräften die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung im Fach Musik verbindlich festzuschreiben⁷. In § 40 Abs. 1 Nr. 8 der neuen bayerischen Lehramtsprüfungsordnung für das 1. Staatsexamen wurde diese Forderung nun umgesetzt. Lehramtsstudierende, die nicht Musik gewählt ha-

⁴ In Österreich ist die Situation ähnlich (vgl. Teiner 1991, 63, 74), in den USA dagegen wird der Musikunterricht in Grundschulen etwa zu 88 % von Musikfachlehrern erteilt (vgl. Wilcox & Uptis 2002, 848).

⁵ Z.B. SIL-Projekt; vgl. Günther & Weber 1990, 83

⁶ Vgl. Bastian & Hafen 1990

⁷ Vgl. O. V.: nmz 6/02, 32

ben, müssen inzwischen verpflichtend eine Lehrveranstaltung zum Musikunterricht in der Grundschule besuchen und die erfolgreiche Teilnahme nachweisen. Der zeitliche Umfang wird von der jeweiligen Universität festgelegt und umfasst zwei bis vier Semesterwochenstunden. Dieser neue Grundbaustein für Nicht-Musiker wird in der Presse auch als „Musikführerschein“⁸ bezeichnet.

Inhalte des Musikunterrichts

Interessant ist, was z.B. das bayerische Kultusministerium von Grundschullehrern, die Musik unterrichten, erwartet. Im „Lehrplan für die bayerische Grundschule“ sind Lernziele, Inhaltsbereiche und Einzelinhalte „verbindlich“⁹ festgelegt. Das heißt, dass diese Anforderungen an alle Grundschullehrer gestellt werden, also auch an diejenigen, die bis zur Einführung des „Musikführerscheins“ im Studium keine Veranstaltung zur Musik hatten.

Exemplarisch werden im Folgenden nach Jahrgangsstufen einige Lernziele und Hinweise zum Unterricht skizziert:

- Im ersten Schuljahr Stimmbildung mit Atmung, Öffnen der Resonanzräume und Artikulation; mit Instrumenten spielen, „Body-Percussion“, Schlagen „im Takt“; Begleitung mit Stabspielen¹⁰.
- Im zweiten Schuljahr Skizzieren des Melodieverlaufs und Gliederung der Melodie; Experimentieren mit Klangobjekten, typische Instrumente erkennen, Tanzen zu Liedern, Musikstücken und Themen¹¹.
- Im dritten Schuljahr sollen Lehrer verschiedene Methoden der Liederarbeit anwenden; die formale Gestaltung musikalischer Werke erarbeiten, und beim Instrumentalspiel zweistimmige Begleitsätze mit Stabspielen mit regelmäßigem Wechsel der Hauptharmonien einüben¹².
- Im vierten Schuljahr verschiedene Liedformen, Notennamen erlernen; für leistungsstärkere Schüler sind zweistimmige Lieder und Sprechgesänge, ebenso das Singen im Terzabstand vorgesehen; sowie das Einstudieren von Begleitsätzen und Zwischenspielen auch nach Notation¹³.

⁸ Köhler, A. 2002, 56

⁹ Lehrplan 2000, 13

¹⁰ Vgl. Lehrplan 2000, 147 f.

¹¹ Vgl. Lehrplan 2000, 151-153

¹² Vgl. Lehrplan 2000, 229-231

¹³ Vgl. Lehrplan 2000, 305 f.

Über diese genannten Beispiele hinaus formuliert der Lehrplan eine Reihe weiterer Lernziele. Man darf erstaunt sein, wie bisher diese Lernziele erreicht werden konnten, ohne dass im Studium eine Veranstaltung zur Musik besucht werden musste. Bei musikalischen Laien kann man nicht davon ausgehen, dass z.B. jeder weiß, was eine Hauptharmonie ist oder eine Melodie sauber singen kann; ganz zu schweigen von einer zweiten Stimme.

Ausbildungssituation

Vermutet wird, dass in der Praxis vielfach nur noch hin wieder ein wenig mit den Schülern gesungen wird¹⁴. Man muss sich zwar schon freuen, wenn überhaupt gesungen wird, doch andere wichtige Lernbereiche wie Bewegung zur Musik¹⁵ kommen dabei zu kurz; vom Erwerb musikalischer Grundkompetenzen¹⁶ gar nicht zu reden. Schaffrath et. al. charakterisierten schon vor mehr als 20 Jahren die Zustände in der Grundschule als „entmutigend“¹⁷ und auch Abel-Struth sprach bereits 1985 von einer Diskrepanz zwischen Ausbildung und Aufgaben¹⁸.

Musiklernen im Grundschulalter wird sehr stark durch die Lehrenden an staatlichen Grundschulen bestimmt. Woche für Woche werden laut Stundentafel in jeder Grundschulklasse ca. zwei Unterrichtsstunden Musik gegeben. Um sich auch einmal die absoluten Zahlen vor Augen zu führen: In Deutschland waren im Schuljahr 2002/2003 mehr als 188.000 Grundschullehrer beschäftigt, die mehr als 3,1 Millionen Grundschüler unterrichteten¹⁹. Der Musikunterricht hat in dieser Institution nicht nur die Chance, alle Grundschüler und deren Eltern zu erreichen, sondern auch musikalische Fördermaßnahmen greifen in diesem Alter besonders gut²⁰.

Experten sind sich aus lernbiologischen und entwicklungspsychologischen Gründen darüber einig, dass der frühe Unterricht im Vor- und Grundschulbereich von besonderer Bedeutung für das Lernen ist. Daher erfüllen insbesondere Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen „eine für die gesamte weitere Entwicklung der Kinder höchst verantwortliche Aufgabe, die eine entsprechend hochqualifizierte Ausbildung erfordern und gesellschaftliches Ansehen nach sich ziehen müssen“²¹.

¹⁴ Vgl. Günther 1998, 331; Hookey 2002, 896.

¹⁵ Vgl. Furgber 2002; Beckmann 1998

¹⁶ Vgl. Nimczik 2003

¹⁷ Schaffrath et al. 1982, 246

¹⁸ Vgl. Abel-Struth 1985, 436–440

¹⁹ Vgl. Statistisches Bundesamt Deutschland 2003

²⁰ Vgl. Kraemer 2004, 136

²¹ Gruhn 2003, 131

Zielsetzung der Studie

Für das Musikhören im Grundschulalter ist demnach die Gruppe der Lehramtsstudierenden von größter Bedeutung. Jedoch schenkt man ihr bisher zu wenig Beachtung. Das Thema Lehren im Musikunterricht erscheint kaum in der musikdidaktischen und musikpädagogischen Literatur²², ebenso sind Publikationen über die Musiklehrerpersönlichkeit nicht sehr zahlreich²³, und auch die Veröffentlichungen über die Musiklehrerausbildung treffen nicht auf die hier untersuchte Personengruppe zu (also Lehramtsstudierende für die Grundschule, die Musik nicht als Fach gewählt haben).

Daher besteht die Zielsetzung der vorliegenden *explorativen* Studie zum einen darin, die Lernvoraussetzungen dieser Studierendengruppe zu ermitteln, die künftig für den größten Teil des „Musikhörens im Grundschulalter“ verantwortlich sein wird. Zum anderen werden auch Wirkungen dieser neuen Lehrveranstaltung betrachtet. Die Kenntnis der musikalischen Voraussetzungen der Lehramtsstudierenden kann eine wichtige Basis für künftige Studienangebote darstellen. Die Zielgruppe wird auch deshalb näher analysiert, da sie im gesamten Studium lediglich im Umfang von zwei bzw. vier Semesterwochenstunden Veranstaltungen zur Musik besucht. Diese knappe Zeit kann besser genutzt werden, wenn die musikalischen Voraussetzungen der Studierenden bekannt sind.

Methodisches Vorgehen und Aufbau

An den Universitäten Augsburg, Bamberg, Eichstätt, München und Passau wurden im Sommersemester 2003 und im Wintersemester 2003/2004 insgesamt 257 Studierende, die das neue Musik-Pflichtseminar besuchten und die Musik nicht als Fach wählten, am Ende des jeweiligen Semesters befragt.

Innerhalb des verwendeten Fragebogens standen folgende Aspekte im Vordergrund:

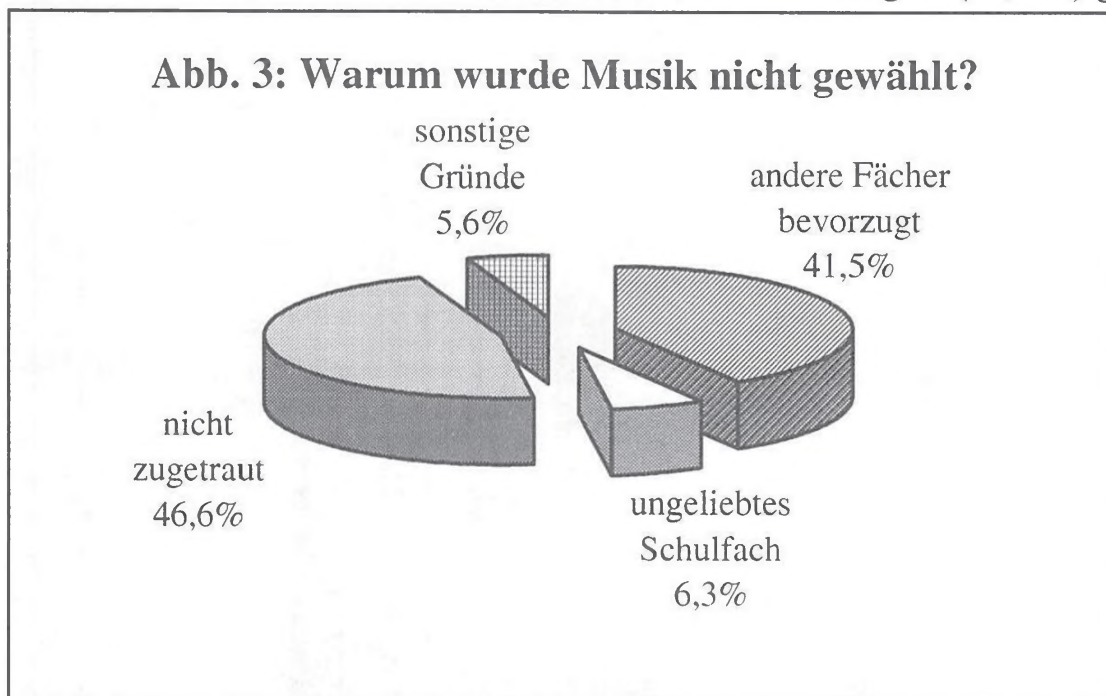
- Gründe dafür, dass Musik nicht als Fach gewählt wurde
- Musikalische Selbsteinschätzung
- Instrumentenerfahrungen
- Spielpausen
- Erfahrungen mit und Bereitschaft zum Gesang
- Anregung zu weiteren musikalischen Aktivitäten
- Gelegenheit zur Evaluation der Lehrveranstaltung.

²² Vgl. Kaiser 2001, 210

²³ Vgl. Pfeiffer 1994, 14

Ergebnisse

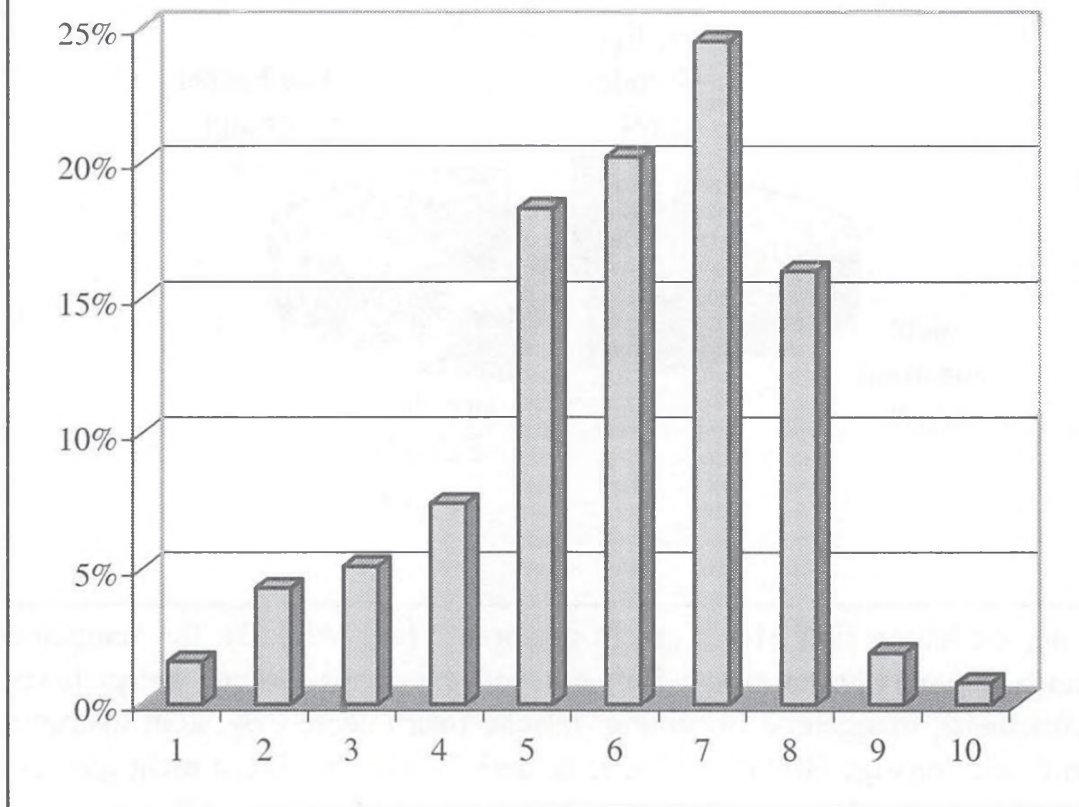
Warum wählten die Lehramtsstudenten Musik nicht als Fach? 41,5 % hatten mehr Interesse an anderen Fächern. Fast die Hälfte der Befragten (46,6 %) gab



aber an, sie hätten sich Musik „nicht zugetraut“ (vgl. Abb. 3). Ihr mangelndes Zutrauen konkretisierten einige Befragte und gaben als Gründe beispielsweise „Theorieangst, mangelnde Begabung, falsche Instrumente bzw. kein Instrument gelernt“ an. Sonstige Gründe waren z. B. dass Musik und Kunst nicht gleichzeitig gewählt werden konnten. Andere gaben an, nicht singen zu wollen oder „voll unmusikalisch“ zu sein.

Für wie musikalisch halten Sie sich auf einer Skala von 1 bis 10? Die Befragten sollten sich im Fragebogen zum Ende des Semesters auf einer Skala von 1 (wenig musikalisch) bis 10 (sehr musikalisch) selbst einschätzen (vgl. Abb. 4). Nachdem nur wenige einen Wert unter 5 angaben und der Wert 7 am häufigsten gewählt wurde, kann man die Einschätzung der eigenen Musikalität als eher hoch bezeichnen. Zunächst könnte dieses Ergebnis Erstaunen hervorrufen, wenn sich auf der einen Seite die Studierenden selbst für musikalisch halten, und auf der anderen Seite sich das Fach vielfach nicht zugetraut haben. Folgende Erklärungen können diesen Widerspruch möglicherweise auflösen.

Abb. 4: Einschätzung der eigenen Musikalität



Da die Befragung erst zum Ende der jeweiligen Lehrveranstaltung durchgeführt wurde, können die Ergebnisse eine Wirkung der Veranstaltung sein. So äußerte ein Student beim Ausfüllen des Fragebogens: „Am Anfang des Semesters hätte ich mir nur eine 2 gegeben“.

Dass diese Selbsteinschätzungen der eigenen Musikalität nicht nur aus der Wirkung des Seminars resultieren können, zeigen die Ergebnisse zur Instrumentalerfahrung.

Instrumentalspiel

Welches Instrument spielen Sie / haben Sie mal gespielt? Überraschend war, dass nur 15 von 257 Teilnehmern kein Instrument spielten. Der größte Teil spielte sogar mehrere Instrumente (vgl. Abb. 5).

Wie lange haben Sie ein Instrument gespielt? Von den Instrumentalisten hat nur ein Achtel weniger als drei Jahre Instrumentenerfahrungen. Erstaunlich war die große Anzahl an Studierenden, die ein oder gar mehrere Instrumente über viele Jahre spielte.

Neben einer großen Zahl von Blockflötenspielern ist die Vielfalt der angegebenen Instrumente beachtenswert. Jeder Befragte hatte die Möglichkeit, bis zu drei Instrumente zu nennen. Das Spektrum reicht von A(kkordeon) bis Z(ither) (vgl. Abb. 6).

Betrachtet man die Instrumentennennungen, so fallen erfreulicherweise hohe Zahlen bei Instrumenten auf, die sehr gut zur Liedbegleitung im Grundschulunterricht eingesetzt werden können. So gibt fast die Hälfte der Teilnehmer (47,1 %) ein Tasteninstrument an. Mehr als ein Viertel (26,5 %) nannte die Gitarre.

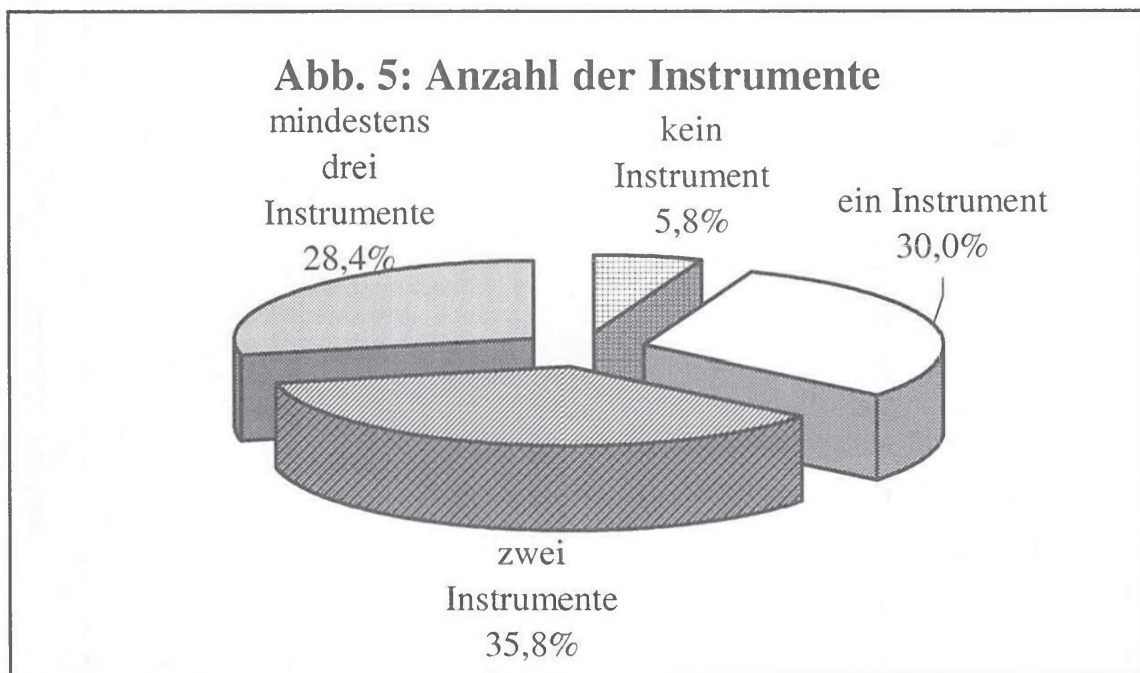
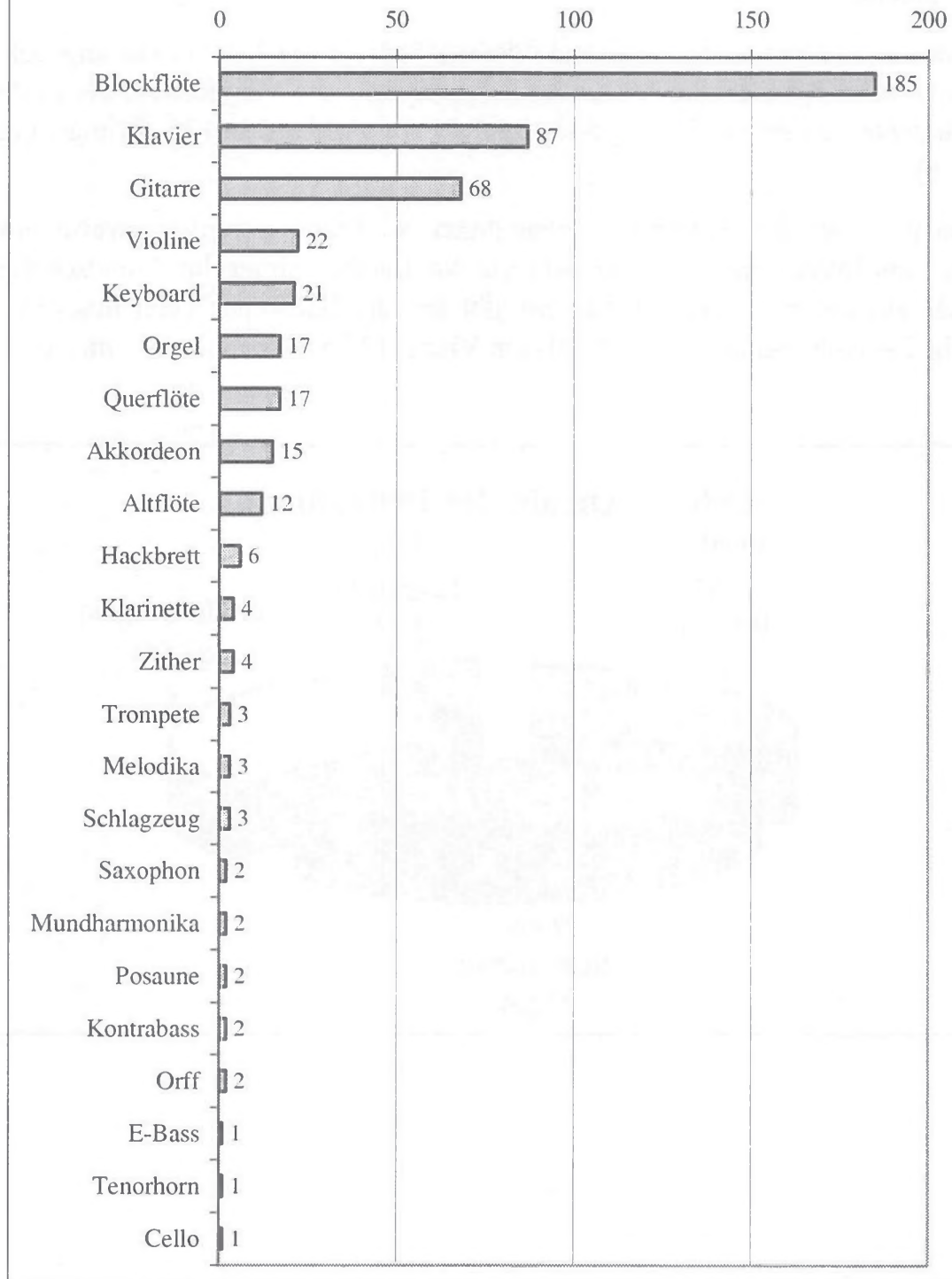
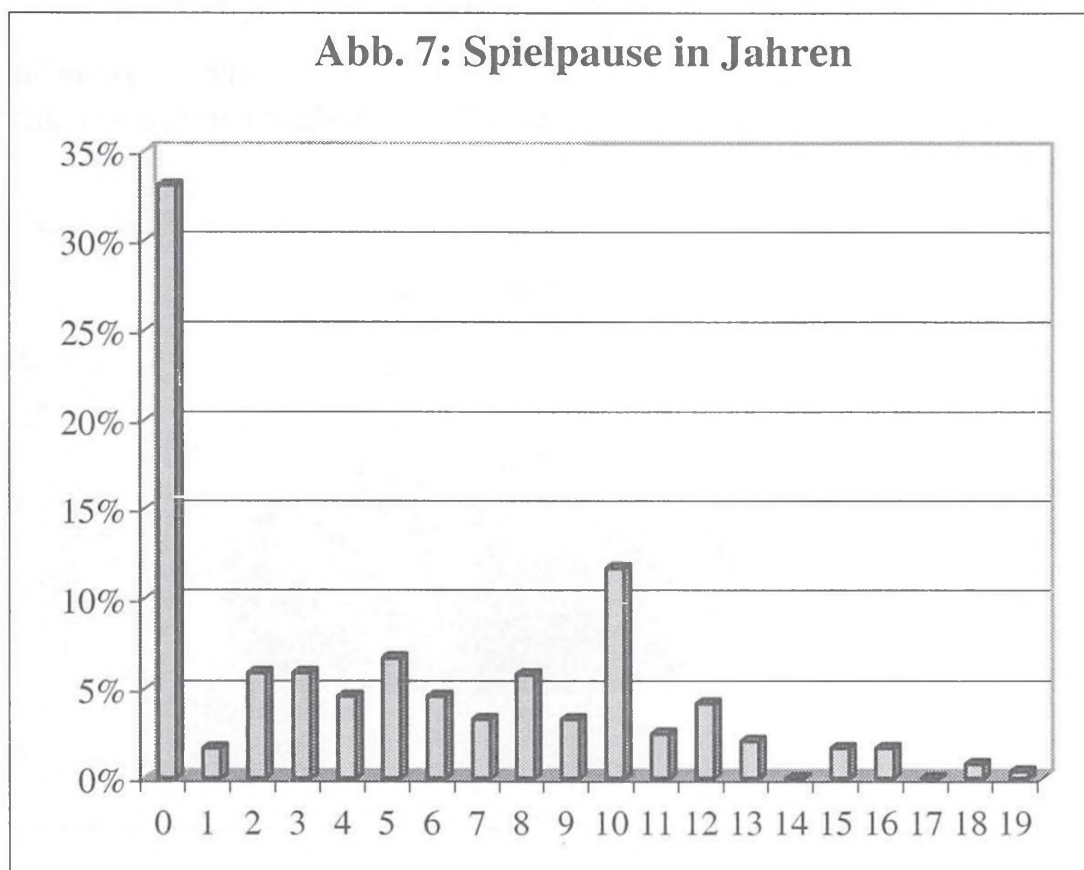


Abb. 6: Genannte Instrumente



Wann haben Sie zuletzt ein Instrument gespielt? Ein wichtiges Augenmerk verdient die Spielpause, da nur ein Drittel ohne Unterbrechung musiziert und eine größere Zahl der Befragten angibt, dass sie seit mehreren Jahren nicht mehr spielt (vgl. Abb. 7).



Hier stellt sich die Frage, ob man diesen Studierenden nicht besondere Lehrangebote unterbreitet, in denen sie wieder mit ihrem alten Instrument vertraut gemacht werden. Auf wertvolle Vorerfahrungen sollte nicht leichtfertig verzichtet werden. Häufig endete das Instrumentalspiel mit der Aufnahme des Studiums. Entsprechende Angebote zum Ensemblespiel am Studienort könnten helfen, eine Spielpause zu vermeiden.

Singen

Ein sehr wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts der Grundschule ist das Singen. Häufig besteht jedoch großes Unwissen über die stimmlichen Möglichkeiten von Kindern²⁴. Neben dem Singen altersgemäßer Lieder sollen Grundschullehrer „auch Kinder mit Stimmproblemen zum Singen ermutigen und im richtigen Singen fördern“²⁵. Das Singen scheint allerdings für viele Studierende nicht unprob-

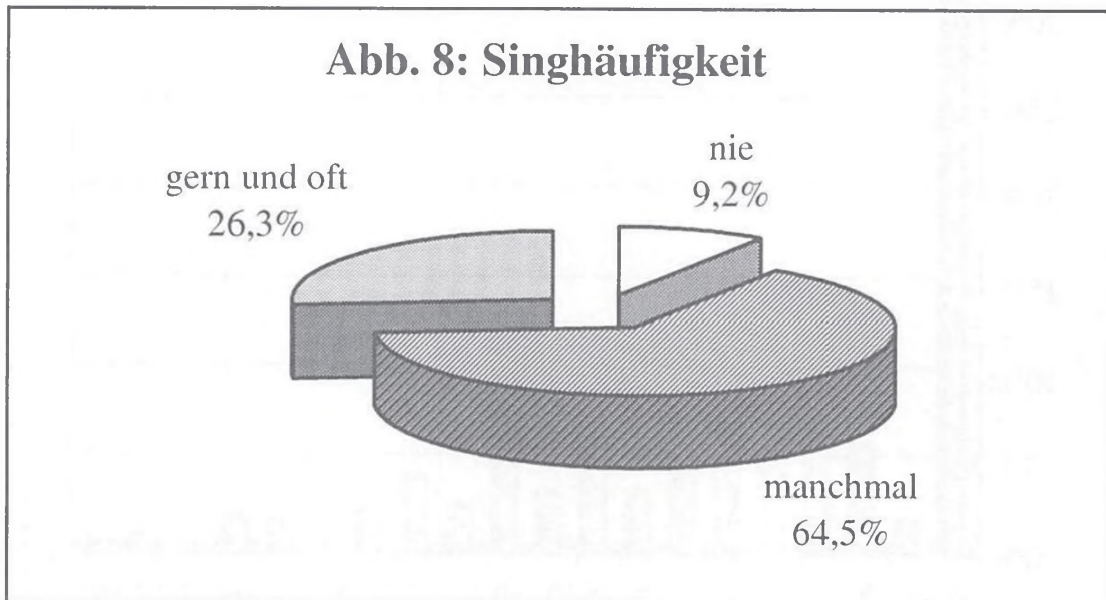
²⁴ Vgl. Bruhn 1991, 58

²⁵ Lehrplan 2000, 147

lematisch zu sein. Dies betrifft insbesondere die Bereitschaft, vor anderen zu singen.

Wann singen Sie (außerhalb des Seminars)? 64 % sind nur zum Singen bereit, wenn sie keine Zuhörer haben. Nur ein gutes Drittel singt „auch sonst“. Vor diesem Hintergrund war die weitere Frage zur Singhäufigkeit von Interesse:

Wie oft singen Sie außerhalb des Seminars? Nur ca. ein Viertel der Teilnehmer singt gern und oft. Zwei Drittel singen manchmal. Als Beispiele wurde Anlässe wie Geburtstage, Lagerfeuer etc. genannt.



Ein anderes Bild zeigt sich bei der Beantwortung der nächsten Frage: *Singen Sie zur Musik von Radio oder CD?* 61,9 % singen häufig mit; nur sehr wenige (1,7 %) singen nie mit (vgl. Abb. 9). Man kann deshalb bei den meisten von einer grundsätzlichen Singbereitschaft ausgehen. Diese Bereitschaft nimmt aber merklich ab, wenn Zuhörer anwesend sind.

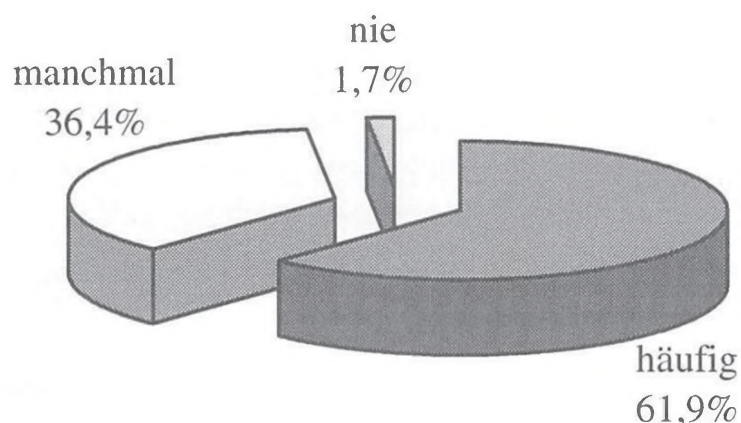
Als Konsequenz dieser Befragungsergebnisse sollten für die Studierenden Angebote resultieren, die Stimmbildung und Sprecherziehung beinhalten, ihnen häufig Gelegenheit zum Singen geben, Hemmungen überwinden helfen und die Singbereitschaft fördern, was vor allem dadurch zu erreichen ist, sie Selbstvertrauen zur eigenen Leistung finden zu lassen²⁶.

Die Pflichtveranstaltung zeigt sich als wichtiger Schritt zur Förderung des Singens. Alle Seminarleiter berichten, dass sich der Gesang der Gruppe von Woche zu Woche besserte. Auch schrieb beispielsweise eine 31-jährige Teilnehmerin im

²⁶ Vgl. Kormann 1991, 72

Fragebogen: „Habe im Kurs wider Erwarten bemerkt, dass ich doch singen kann!“

Abb. 9: Mitsingen zu CD oder Radio



Hat Ihnen der frühere Musikunterricht in der Schule für das Seminar viel genutzt? 69,5 % der Befragten maßen ihrem eigenen Musikunterricht keinen Nutzen für das Seminar zu („Alles wieder vergessen“, „zu theorielastig“, „andere Inhalte“, „Musikunterricht war furchtbar!“ „Wenig Musikunterricht“)²⁷. Nur 30,5 % der Befragten gab an, dass ihnen ihr eigener Musikunterricht genutzt hat (Sicherheit im Singen, Chorerfahrung gewonnen; Lieder gekannt; Grundkenntnisse wie Notenlehre erworben).

Wirkungen des Seminars

Wurden Sie durch das Seminar angeregt, musikalisch aktiv(er) zu werden? Zwar gaben 17 % der Befragten an, dass es für sie eine Pflichtveranstaltung war. Jedoch fühlten sich immerhin 45 % zu mehr musikalischer Aktivität motiviert und 38 % waren so aktiv wie zuvor. Außerdem hat eine beachtliche Zahl die Absicht, wieder mehr auf ihrem alten Instrument zu spielen (18,3 %). Immerhin ein Viertel der Studierenden (25,4 %) plant sogar, ein neues Instrument zu lernen.

Wie sehen Sie nun Ihrem künftigen Musikunterricht in der Grundschule entgegen? Die durchweg positiven Kommentare zur Lehrveranstaltung zeigen auch, dass zwar etliche Studierende immer noch mit „gemischten Gefühlen“, doch vie-

²⁷ Vgl. auch Bastian 1992

le nach dem Seminar zuversichtlicher und gelassener ihrem zukünftigen Musikunterricht entgegensehen:

- „freudig“, motiviert
- positiv/positiver, sicherer, zuversichtlicher
- gelassen/gelassener, ruhiger
- „Habe keine Angst mehr davor“
- „Mit gemischten Gefühlen, weil ich überhaupt nicht musikalisch bin und kein einziges Lied auch nur halbwegs richtig singen kann“.
- „Etwas kritisch, weil ich noch nicht beurteilen kann, wie und ob ich alles Gehörte/Gelernte übermitteln kann. Aber ich versuch`s“.
- „Mit gemischten Gefühlen, aber definitiv motivierter, als vor dem Seminar – habe Lust darauf bekommen!“

In den Fragebögen wurde teilweise auch deutlich, wie die individuellen Erfahrungen der Studierenden mit Musik, Stimme und Instrument ihre Lernaktivitäten und -widerstände geprägt haben²⁸. Erfreuliche Wirkungen der Lehrveranstaltung zeigten sich in vielen persönlichen Kommentaren. So konnten aus eigenen (schlechten) Erfahrungen resultierende Vorstellungen zu Inhalten des Musikunterrichts revidiert werden. Wichtig ist ferner, dass bei etlichen die „Freude am Singen wieder entdeckt“ wurde.

Resümee

Ein Lehrer, der Musik unterrichtet, braucht Sachkompetenz (musikwissenschaftlich-theoretische Ausbildung), Pädagogische Kompetenz (pädagogische und Vermittlungskompetenz) und Musikpraktische Kompetenz (instrumentale und vokale Fähigkeiten)²⁹. Abel-Struth ist der Auffassung, dass es „für jeden Musikpädagogen unverzichtbar ist, dass er eine praktisch-künstlerische Ausbildung durchlaufen hat, weil er sonst in keiner Weise berufsfähig sein würde ...“³⁰. Da der Musikunterricht in der Grundschule überwiegend auf die Musikpraxis ausgerichtet ist, fehlte in der Ausbildung demnach ein entscheidender Teil, der nun in Bayern partiell ergänzt wird.

Das Ausbildungsdefizit im Fach Musik durch mehr Fachlehrer zu beheben, ist nur eingeschränkt erstrebenswert. Durchführbar wäre es ohnehin nur in den Klassen 3 und 4. In den ersten Klassen gehört der Musikunterricht zum sogenannten Grundlegenden Unterricht, in welchem die einzelnen Unterrichtseinheiten viel

²⁸ Vgl. Grimmer 1998, 416

²⁹ Vgl. Kraemer 2004, 21; Vogt 2004, 208

³⁰ Kaiser 1982, 187; vgl. auch Puffer 2003, 392

kürzer und flexibler gehalten werden. Außerdem hat das Klassenlehrerprinzip auch einige Vorteile³¹.

Im Musikunterricht wird erwartet, dass der Lehrer mit den Schülern Musik macht. Dafür benötigt er Grundfertigkeiten im Singen und im Instrumentalspiel. Für eine Vielzahl von kreativen Aufgaben wie die Leitung einer Spielgruppe, szenisches Spiel und besonders den Gesang müssen gewisse Hemmungen überwunden werden. Der Umgang mit der eigenen Stimme wurde im Studium meist vernachlässigt, es können psychische Barrieren auftreten oder es fehlen auch entsprechende physiologische Voraussetzungen³².

Man muss sich vor Augen halten, dass ein Lehrer, der keinen Zugang zum Singen hat, über lange Jahre hinweg die Singfähigkeit und die Singlust seiner Schüler beeinflussen wird³³. Um die Singfähigkeiten der künftigen Lehrer zu fördern, sollte man für die Studierenden nach den Ergebnissen dieser explorativen Studie unbedingt Lehrveranstaltungen zur Stimmbildung und Sprecherziehung anbieten.

Die Selbsteinschätzung musikalischer Fähigkeiten kann sich nach einem Semester Musikunterricht durchaus wesentlich verbessern³⁴. Dies erklärt vielleicht auch die recht gute musikalische Selbsteinschätzung der Studierenden. Die erstaunlich breiten Fähigkeiten im Instrumentalspiel verweisen darauf, dass der Seminarleiter zum einen zu weiterer Spielpraxis ermuntern sollte und zum anderen bezüglich der Notenkenntnisse nicht bei Null beginnen muss. Auch wenn die musiktheoretischen Voraussetzungen teilweise sehr unterschiedlich sind, kann man von elementaren Grundkenntnissen der Teilnehmer ausgehen und nach kurzer Wiederholungsphase darauf aufbauen. Da die Befragten 208 Mal ein Tasteninstrument oder die Gitarre nannten, sollte man darüber nachdenken, für motivierte Studierende auch das Schulpraktische Klavier- oder Gitarrenspiel zu öffnen.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass durch die Einführung der Pflichtveranstaltung ein wichtiger Schritt zu qualifizierterem Musikunterricht in der Grundschule getan wurde - denn Lehrer, die Musik fachfremd unterrichten, tun dies „häufig in einem Gefühl großer Unsicherheit und Unzulänglichkeit“³⁵. Lehrereigenschaften wie Zuwendung, Anregung und Glaubwürdigkeit³⁶ sind mindestens ebenso wichtig wie Fachkompetenz³⁷. Aber etwas mehr Fachkompetenz im Fach Musik würde vielen tausend Klassenlehrern den Musikunterricht erheblich erleichtern.

³¹ Vgl. Günther 1997, 30 f.

³² Vgl. Kraemer 2004, 31

³³ Vgl. Suttner 1991, 347

³⁴ Vgl. Mack 1982

³⁵ Zunk 2000, 11

³⁶ Vgl. auch Pembroke & Craig 2002, 796

³⁷ Vgl. Kraemer 2004, 122

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985): Grundriß der Musikpädagogik, Mainz: Schott
- Bastian, Hans Günther (1992): Musikunterricht im Schülerurteil – Ergebnisse und Konsequenzen aus qualitativer und quantitativer Forschung. In: U. Günther & S. Helms (Hrsg.): Schülerbild- Lehrerbild – Musiklehrerausbildung, Essen: Die Blaue Eule, S. 112-137
- Bastian, Hans Günther & Hafen, Roland (1990): (Musik-)Lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsabstinent. In: Th. Ott & U. Günther (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht, Essen: Die Blaue Eule, S. 26-78
- Beckmann, Edith T. (1998): Über den Stellenwert Rhythmischer Bewegungserziehung innerhalb des Fachs Musik in den Lehrplänen für die Grundschulen der Bundesrepublik Deutschland, Diss. Würzburg
- Bruhn, Herbert (1991): „Hör auf zu singen – Du bist ja ein Brummer!“ In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht - Forschung – Ausbildung, Mainz: Schott, S. 49-63
- Furgber, Michael (2002): Auditive Wahrnehmungsdifferenzierung durch Musikhören in Bewegung – ein Beitrag zum kindlichen Musikerleben im musikalisch-bewegten Grundschulunterricht, Diss. Weingarten
- Grimmer, Frauke (1998): Biographische Erfahrung und pädagogisches Verstehen. In: M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am pädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag, Augsburg: Wißner, S. 409-417
- Gruhn, Wilfried (2003): Lernziel Musik. Perspektiven einer neuen theoretischen Grundlegung des Musikunterrichts, Hildesheim, Zürich & New York: Georg Olms
- Günther, Ulrich (1997): Klassenlehrer-Fachlehrer. In: S. Helms u.a. (Hrsg.): Handbuch des Musikunterrichts, Band 1: Primarstufe, Kassel: Gustav Bosse Verlag, S. 27-31
- Günther, Ulrich (1998): Schulmusikunterricht - weiter wie bisher? In: M. Pfeffer, J. Vogt, U. Eckart-Bäcker & E. Nolte (Hrsg.): Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am pädagogisch geleiteten Nachdenken. Eine Festgabe für Hermann J. Kaiser zum 60. Geburtstag, Augsburg: Wißner, S. 329-347
- Günther, Ulrich & Weber, Rudolf (1990): „Klassenlehrer erteilen Musikunterricht“ und „Musikunterricht in der Primarstufe“ – Zwei Projekte der Niedersächsischen Lehrerfortbildung. In: Th. Ott & U. Günther (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht, Essen: Die Blaue Eule, S. 83-93
- Helms, Siegmund (2002): Allgemein bildende Schule und Musikschule. In: S. Helms (Hrsg.): Allgemein bildende Schule und Musikschule in europäischen Ländern, Kassel: Gustav Bosse, S. 7-33
- Helms, Siegmund (2001): Musikunterricht in allgemein bildenden staatlichen Schulen. In: S. Helms u.a. (Hrsg.): Praxisfelder der Musikpädagogik, Kassel: Gustav Bosse, S. 115-139
- Hookey, Mary Ross (2002): Professional Development. In: R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.): The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, Oxford: Oxford University Press, S. 887-902
- Kaiser, Hermann J. (1982): Musik in der Schule? Paderborn: Schöningh
- Kaiser, Hermann J. (2001): Man sagt: Musik sei lehrbar. In: H. Bäßler (Hrsg.): Brücken. Musikunterricht im geeinten Europa, Mainz: Schott, S. 210-216
- Köhler, Andreas R. (2002): Führt der „Musikführerschein“ aus der Misere? In nmz, 6, S. 56
- Köhler, Markus (2002): Musik bald Pflicht für bayerische Grundschullehrer. In: nmz 6, S. 56
- Kormann, Adam (1991): Die Angst vor dem Vorsingen. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung, Mainz: Schott, S. 64-78
- Kraemer, Rudolf-Dieter (2004): Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium, Augsburg: Wißner

- Lehrplan für die bayerische Grundschule (2000), München: Maiss
- Mack, Linda Sue (1982): Self-concept and musical achievement in the adult learner, Diss. Univ. Illinois at Urbana-Champaign
- Nimczik, Ortwin (2003): Neue Musik spielen! Chancen für den Erwerb musikalischer Grundkompetenzen. In: N. Petrat, R. Kafurke & K. Schöne (Hrsg.): Mit Spaß dabeibleiben. Musikästhetische Erfahrungen aus der Perspektive der Forschung, Essen: Die Blaue Eule, S. 150-163
- O.V. (2002): Verbindliche Lehrveranstaltung. In: nmz, 6, S. 32
- Pembrook, Randall & Craig, Cheryl (2002): Teaching as a Profession. In: R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.): The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, Oxford: Oxford University Press, S. 786-817
- Pfeiffer, Wolfgang (1994): Musiklehrer. Biographie, Alltag und berufliche Zufriedenheit von Musiklehrern an bayerischen Gymnasien. Eine theoretische und empirische Analyse, Essen: Die Blaue Eule
- Puffer, Gabriele (2003): Schulmusik(er) in der Krise? Anmerkungen zum Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Musikpädagogik und Unterrichtspraxis. In: S. Hörmann, B. Hofmann & M. Pfeffer (Hrsg.): In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 385–398
- Schaffrath, Helmuth; Funk-Hennigs, Erika; Ott, Thomas & Pape, Winfried (1982): Studie zur Situation des Musikunterrichts und der Musiklehrer an allgemeinbildenden Schulen, Mainz: Schott
- Statistisches Bundesamt Deutschland, <<http://www.destatis.de>>
- Suttner, Kurt (1991): Singen durch Stimmbildung – Stimmbildung durch Singen? Überlegungen zur Gesangsausbildung künftiger Lehrer und Musiklehrer. In: R.-D. Kraemer (Hrsg.): Musikpädagogik. Unterricht – Forschung - Ausbildung, Mainz: Schott, S. 342-349
- Teiner, Manfred (1991): (V)erziehungsansprüche und Schulrealität. Lieder im Unterricht. In: E. Bachinger u.a. (Hrsg.): Musik(v)erziehung. Forschungsergebnisse aus dem pädagogischen Alltag, Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 52-91
- Vogt, Jürgen (2004) Was bedeutet „Professionalisierung“ in der Musiklehrerausbildung? In: F. Niemann & C. Wimmer (Hrsg.): Musiklernen – ein Leben lang, Wien: Universal Edition S. 205 – 210.
- Wilcox, Susan & Uptis, Rena (2002): Strengthening the Teaching of Music Educators in Higher Education. In: R. Colwell & C. Richardson (Hrsg.): The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning, Oxford: Oxford University Press, S. 840-854
- Zunk, Angela (2000): Zirkus Regenbogen. In: Musik in der Schule, 1, S. 9-11

Dr. Gabriele Schellberg
 Buchenhüll 33
 85072 Eichstätt
gschellberg@freenet.de

Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher.

Über die Anfänge des erweiterten Musikunterrichts an bayerischen Grundschulen

Die Konzeptionen des Unterrichtsfaches Musik sind so unterschiedlich wie ihre geographischen Ursprünge. Impulse, die in die Fachdisziplin Musikpädagogik eingingen und lebhaft diskutiert wurden, sind beispielsweise nicht nur aus Frankreich, Ungarn, Italien, Österreich und der Schweiz bekannt; methodische Zugänge wurden auch aus Deutschland regelmäßig beigesteuert. Im Folgenden soll ein Modell musikpädagogischer Förderung vorgestellt werden, das in seinen Ursprüngen bis in die 1960er Jahre zurückreicht: die Erweiterung des Faches Musik mit einem zusätzlichen musikalischen Unterrichtsangebot, der sogenannte „Erweiterte Musikunterricht“. Es mag ein wenig verwundern, dass dieses Unterrichtsmodell gerade in Bayern, dem südlichsten deutschen Bundesland, seinen Ursprung nahm, erkannten Pädagoginnen und Pädagogen doch auch andernorts den Wert einer frühzeitigen musikalischen Ausbildung der Kinder im schulischen Rahmen. Dank des Zusammentreffens mehrerer glücklicher Umstände, der fachlichen Kompetenz der beteiligten Initiatoren und eines großzügigen Organisationsrahmens der zuständigen ministerialen Behörde gelang es in Bayern frühzeitig, die Vorzüge des erweiterten Musikunterrichts zunächst in Modellversuchen im Grundschulbereich zu testen, zu erforschen und (auch empirisch) zu belegen, um die Einrichtung im Anschluss an mehreren Schulen zu etablieren. Sie gehörten damit zu den ersten pädagogischen Einrichtungen im deutschsprachigen Raum, in denen diese Konzeption eingeführt wurde, ein Sachverhalt, der bislang von wissenschaftlicher Seite weitgehend unbeleuchtet blieb.

In Anbetracht der unterschiedlichen Ausprägungen und Altersstufen, in denen der erweiterte Musikunterricht bis auf den heutigen Tag europaweit Erfolge zeigt, soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, – stellvertretend für alle Schularten – die Ursprünge des erweiterten Musikunterrichts in Bayern näher zu beleuchten; denn hier hat sich die Unterrichtskonzeption entwickelt und bewährt, bevor die Erfahrungen an vielen anderen Orten aufgegriffen und auf die spezifischen Gegebenheiten abgestimmt werden konnten.

1. Die Tradition des erweiterten Musikunterrichts in Bayern

Die Idee, den Musikunterricht an Volksschulen¹ mit zusätzlichen musikalischen Angeboten zu erweitern, wurde in Deutschland erstmals im Schuljahr 1967/68 umgesetzt, als in München und Regensburg Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht entstanden. Bei den Modellklassen fand von Anfang an keine Auswahl der Kinder nach ihrer musikalischen Begabung statt. Diesem Aspekt räumten die Initiatoren des Förderprogramms äußerste Priorität ein². Vielmehr waren die Klassen aus Schülerinnen und Schülern beiderlei Geschlechts mit zunächst durchschnittlichen musikalischen Begabungen zusammengesetzt, die auch aus unterprivilegierten sozialen Schichten stammten. Die Eltern hatten lediglich ihr Einverständnis dafür zu geben, dass ihre Kinder die Musikklassen besuchen durften und sie daher ein zusätzliches musikalisches Programm verbindlich wahrzunehmen hatten. Ziel dieser Bestrebungen war die Anbahnung einer „systematisch-kontinuierlichen musikalischen Bildungsarbeit“³, die in den gesamten schulischen Bereich integriert war. Im Unterricht stand das Hervorbringen solider musikalischer Leistungen und die Förderung musikalischer Begabungen im Mittelpunkt des Interesses.

Die Stundentafel für die Modellklassen sah vor, zusätzlich zu den für die jeweilige Jahrgangsstufe ausgewiesenen Musikstunden in der 1. Jahrgangsstufe bis zu zwei, in den Jahrgangsstufen 2-4 bis zu drei Wochenstunden mit erweitertem Musikunterricht anzubieten, je nachdem, wie es die Lehrer-versorgung und die Stundenplankonstellation erlaubten⁴. Ab dem Jahr 1976 ist die Unterrichtszeit für das Fach Musik in den Jahrgangsstufen 3 und 4 sogar verdoppelt worden, sicher ein Indiz dafür, dass gerade die musikalische Erziehung im Grundschulalter in besonderer Weise als förderungswürdig galt. Mit welcher Zielstrebigkeit diese strukturelle Aufbauarbeit geleistet wurde, kann an einigen (statistischen) Daten abgelesen werden: Bis zum Jahre 1992 waren in Bayern an 30 Orten und insgesamt 40 Volksschulen 248 Klassen mit erweitertem Musikunterricht eingerichtet. Das entsprach einer musikalischen Förderung von 5352 Schülerinnen und Schülern in 466 zusätzlichen Wochenstunden. Überdies sind mittlerweile zahlreiche

¹ Die „Volksschule“ ist historisch mit dem Gedanken an eine Bildungseinrichtung für „das Volk“ verbunden. Nach der Bildungsreform um 1968 traten an die Stelle der Volksschule die vierjährige Grundschule und die neu errichtete Hauptschule. Letztere sieht einen Unterricht von der fünften bis zur neunten, bei dem zusätzlichen Qualifizierungsmodell „M-Zug“ neuerdings bis zur zehnten Klasse vor. In Bayern werden Grund- und Hauptschulen, die unter gemeinsamer Leitung stehen, an vielen Orten noch unter dem Terminus „Volksschule“ subsumiert.

² Vgl. Carl Orff 1965, S. 2

³ Hermann Handerer, Brief an das bayerische Staatsministerium v. 1.3.1969, Archiv des Orff-Zentrums München, im Folgenden mit OZM abgekürzt

⁴ Vgl. Lott & Hartwig 2002, Stundentafel Grundschule, Karte 2

Erfahrungsberichte bekannt, die den erweiterten Musikunterricht an zahlreichen Orten europaweit als etablierte Unterrichtsform herausstellen. Musiklehrer, die mit der Erteilung dieses erweiterten schulischen Angebots betraut sind, bestätigen aus ihrer täglichen Erfahrung zahlreiche positive Wirkungen der Musik auf Schüler in unterschiedlichen Klassen und Arbeitsbereichen. Auf wissenschaftlicher Seite sind seit der Einführung dieser konzeptionellen Erweiterung eine Reihe von Arbeiten entstanden, die sich um eine Dokumentation unterschiedlichster Lernerfolge bemühen – eine Zielsetzung, die letzten Endes nicht nur zur Legitimation der erweiterten Unterrichtsmodelle beiträgt, sondern auch von Musik als Unterrichtsfach. Als jüngste Beispiele seien der Schulversuch mit erweitertem Musikunterricht in der Schweiz⁵ und die Langzeitstudie an Berliner Grundschulen mit musikbetonten Zügen⁶ genannt.

Gerade vor dem Hintergrund historischer Implikationen erscheinen die genannten Studien allesamt in einem besonderen Licht, da sie an die Tradition einer „elementaren Musikerziehung“ anknüpfen, deren Grundstock bereits vor mehr als vierzig Jahren gelegt wurde. Sie rufen die damals formulierte Intention wieder wach,

„... im Rahmen der Volksschule ein elementarmusikerzieherisches Lehrgebäude zu errichten, das eine kontinuierliche und sich organisch entwickelnde Musikerziehung vom ersten bis achten Schülerjahrgang gewährleistet“. Der Staat hat „durch die Volksschule eine Institution geschaffen, die die Voraussetzung für den Aufbau eines blühenden Musiklebens in allen Schichten des Volkes ermöglichte“⁷.

⁵ Weber, Spychiger & Patry 1993 (zu den kritischen Anmerkungen an der Studie vgl. insbes. S. 134 ff.); Scheidegger 2004

⁶ Insbesondere die so genannte „Bastian-Studie“ hat im öffentlichen Diskurs mannigfache und teils kontroverse Reaktionen ausgelöst hinsichtlich des methodischen Vorgehens und der Legitimationsproblematik von Musikunterrichts über Transfereffekte. So manche Kritik erwies sich jedoch als überflüssig, weil sie von den Autoren bereits selbst in der Studie formuliert war (vgl. dazu das Kap. „Zu Selbstverständnis und fachlichem Stellenwert der Studie“, in: Bastian 2000, S. 25-31).

⁷ Handerer 1958, S.10. – Die elementare Musikerziehung war in Bayern zunächst nicht allein auf den Unterricht in den ersten vier Jahrgangsstufen beschränkt, sondern sollte sich idealiter über die gesamte Volksschulzeit der Kinder erstrecken. Das Konzept war gleichzeitig ausgerichtet auf den Klassenleiter als umfassend ausgebildete und in allen Fächern unterrichtende Lehrkraft. Die Elementarmusikerzieher rekrutierten sich demnach aus den Reihen aller Volksschullehrer. Der Einsatz eines Fachlehrers war für diesen konzeptionellen Ansatz nicht intendiert.

2. Personale Konstellation

Eine Schlüsselfunktion in der Ausarbeitung des Unterrichtskonzepts für Bayern nahmen die beiden Musikerpersönlichkeiten Carl Orff und Hermann Handerer ein, die das bayerische Musikleben ihrer Zeit entscheidend prägten. Carl Orff (1895-1982) war einer der herausragenden bayerischen Komponisten seiner Zeit, der nach 1945 eine Reihe von weltweiten Erfolgen feierte. Seinen Personalstil fand Orff in der Verknüpfung unterschiedlicher Elemente, die er aus Sprache, Musik und Bewegung gleichermaßen einbezog. Neben seiner fruchtbaren kompositorischen Tätigkeit setzte er sich außerdem für die musikalische Aufbauarbeit in den Schulen und Lehrer-Ausbildungsstätten ein. Gerade auch im Hinblick auf den Elementarmusik-Bereich stellte er zahlreiche Forderungen an eine grundlegende musikalische Bildung.

Bereits seinem Memorandum aus den 1960er Jahren lag Carl Orffs beispielgebendes musikerzieherisches Credo zu Grunde, Gedanken, die gerade auch im Hinblick auf eine Erweiterung des Musikunterrichts von Bedeutung sind: Zum einen setzte er sich für die Einrichtung von Modellschulen im staatlichen und kommunalen Bereich ein, an denen eine musikalische Ausbildung in besonderer Weise gefördert werden sollte. Schulen dieser Art hätten seiner Ansicht nach Vorbildcharakter für viele andere Einrichtungen⁸. Zum zweiten sah er die Ausbildung aller Lehrkräfte in elementarer Musikerziehung als unabdingbare Voraussetzung für jegliche erzieherische Tätigkeit an und erhob die Forderung, dieses Element als pflichtmäßigen Bestandteil in die Lehrerbildung zu integrieren. Schließlich war Carl Orff auch einer der ersten Pädagogen, die sich für die Lehrerweiterbildung einsetzen; die Aus- und Fortbildung von abgeordneten Lehrkräften im „Orff-Institut“⁹ in Salzburg sollte die Verbreitung musikerzieherischer Ideen in seinem Sinne sichern¹⁰. Der Erfolg seines Einsatzes für musikerzieherische Belange zeigt sich nicht zuletzt durch die Verbreitung seines *Orff-*

⁸ Zu Orffs musikerzieherischen Grundsätzen gehörte auch die Forderung nach dem „täglichen Musikunterricht“ für die Kinder in den ersten Jahrgangsstufen (vgl. Orff 1965/1969, S. 2).

⁹ Die Geschichte und Bedeutung des Orff-Instituts sind von wissenschaftlicher Seite weitgehend unerforscht. Franziska Lettowsky (1997) gibt in ihrer historischen Darstellung einen Einblick in die Idee der Gründung einer Institution als Zentrum für das Orff-Schulwerk, in die Schwierigkeiten bei der Einrichtung des Hauses und die präzisen Vorstellungen Carl Orffs in der Umsetzung seines Konzepts.

¹⁰ Nach Orffs Ansicht sollten die Kinder in der Schule gerade mit elementaren musikalischen Inhalten konfrontiert werden. „Das Schulwerk ist eine elementare Musikübung, die bei jedem Kind Freude und Verständnis für Musik wecken soll und kann. [... Es] wendet sich an alle Kinder, nicht an eine musikalische Auslese“ (Orff 1962, Vortrag in Japan). Zur Idee des Elementaren in seinem Werk vgl. auch Jungmair 1992. Michael Kugler (2000a) bindet die Bedeutung Carl Orffs darüber hinaus in einen größeren musikerzieherischen Kontext ein.

Schulwerks in aller Welt, später durch die Neufassung *Musik für Kinder*¹¹. Das in Zusammenarbeit mit Karl Maendler entwickelte und im Anschluss allgemein verbreitete Orff-Instrumentarium (Stabspiele) trug in gleicher Weise zu seiner Popularität bei.

Auf Grund seiner vielfältigen Aktivitäten war es für Carl Orff allein jedoch nicht möglich, die Maßnahmen *organisatorisch* durchzusetzen. Vielmehr bedurfte es hier einer anderen Persönlichkeit, die seine Ideen aufgriff, mit eigenen Impulsen bereicherte und gegenüber dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus mit Nachdruck vertrat: Hermann Handerer (1914-1994) war der eigentliche politische Motor, auf den die Entwicklung des erweiterten Musikunterrichts in Bayern zurückging. Er war derjenige, der die konzeptionellen Richtlinien ausarbeitete, der finanzielle Ressourcen mobilisierte und der letztendlich für die Einführung des Unterrichtskonzepts verantwortlich zeichnete¹².

Handerer besuchte in der Zeit von 1928 bis 1934 die Lehrerbildungsanstalt Lauingen und arbeitete bis 1939 als Lehrer in Deisenhofen bei Höchstädt. Nach 7 Jahren Kriegsdienst und Gefangenschaft nutzte er seine Wartezeit zur Wiedereinstellung in den Schuldienst und studierte 1947-1952 am Deutschen Singschullehrer- und Chorleiterseminar, Augsburg, ebendort am Städtischen Konservatorium für Musik sowie an der Staatlichen Hochschule für Musik in München im Hauptfach Chorleitung und den Pflichtdisziplinen Musiktheorie und –wissenschaft sowie Klavier und Gesang. Hermann Handerer knüpfte bereits frühzeitig Kontakt zu Carl Orff. Inspiriert von seiner Ausstrahlung als Komponistenpersönlichkeit und seinen konkreten Vorstellungen bezüglich einer elementaren musikalischen Ausbildung für Kinder, suchte er häufig Kontakt zu Orff, um sich einerseits neue Anregungen zu holen, zum anderen, um für die praktische Umsetzung seiner Konzepte fachkundigen Rat einzuholen. Orff seinerseits war begeistert von Hermann Handerers Elan als Pädagoge und der zielstrebigem Umsetzung seiner musikerzieherischen Leitgedanken. Neben zahlreichen anderen glücklichen Umständen war der Kontakt Orff-Handerer für die Einrichtung des erweiterten Musikunterrichts in Bayern eine wesentliche Grundlage, auf der erst die Konzeption entstehen konnte. Die Korrespondenz, die als unveröffentlichte Briefsammlung im Archiv des Orff-Zentrums München vorliegt, zeugt von einem einzigartigen Ideenreichtum und pädagogischen Idealismus, der in der Musikerziehung einen Zugang zu den Kindern nach Pestalozzis Grundsatz, dem Lernen mit „Kopf,

¹¹ Carl Orff veröffentlichte sein Lehrwerk (*Orff-Schulwerk*) ab dem Jahre 1930 in mehreren Jahrgängen. Als Mitherausgeber fungierten G. Keetman und H. Bergese. Die Neufassung *Musik für Kinder* entstand in den Jahren 1950-54.

¹² Förderlich für die Kontakte Hermann Handerers zum Bayerischen Staatsministerium und für seinen Einsatz bezüglich des erweiterten Musikunterrichts war die Tätigkeit seines Halbbruders, Ministerialrat a. D. Jörg Handerer, am Bayerischen Kultusministerium. Dieser war ab dem Jahre 1967 an dem Aufbau der bayerischen Fachhochschulen beteiligt.

Herz und Hand“, erkannte. „Handerers musikdidaktische Position war geprägt durch anthropologische Begründungsmuster, in deren Kern der Begriff ‚Ganzheit‘ stand“¹³. Nach seiner Vorstellung sollte der Musikunterricht aber auch auf die anderen Fächer „im Sinne einer allgemeinen Leistungsanhebung wirksam gemacht“ werden¹⁴. Nicht zuletzt war es Handerer, der versuchte, die Vorzüge des erweiterten Musikunterrichts erstmalig auch empirisch nachzuweisen¹⁵, und damit den Modellversuch – auch gegenüber dem Ministerium, das die Unterrichts-versorgung zu sichern hatte – auf eine breitere wissenschaftliche Grundlage zu stellen.

3. Planung und Umsetzung in den 1960/70er Jahren

An ausgewählten Modellklassen begannen im Schuljahr 1967/68 erste Schulversuche in Münchener und Regensburger Grundschulen, später in Würzburg und Schweinfurt. Nachdem die Testphase günstig verlief, ging man dazu über, ab dem Schuljahr 1970/71 in allen bayerischen Regierungsbezirken erweiterten Musikunterricht an Volksschulen einzurichten. Der Ausbau der beteiligten Schulen zu Musikgrundschulen wurde bereits zu diesem Zeitpunkt angedacht, ebenso eine Ausweitung der musikalischen Förderung auf die Hauptschule. Schließlich wurden auf die Initiative Handerers hin die Kontakte zu den Volksschulen, Kreisschul- und Regierungsschulbehörden aufgebaut. Die Anzahl der kooperierenden Klassen war bereits im Schuljahr 1974/75 auf etwa 100 gestiegen. Mit ihrer fast vierzigjährigen Tradition waren damit bayerische Modellschulen die ersten im deutschsprachigen Raum, an denen ein erweiterter Musikunterricht evaluiert und auf Veranlassung der Staatsregierung flächendeckend, d.h. in allen Regierungsbezirken, eingeführt wurde. An einigen dieser ausgewählten Schulen

¹³ Hofmann 2002. – Vgl. dazu auch Handerer 1958, insbes. S. 5 ff. – Das Unterrichtsprinzip der ‚Ganzheitlichkeit‘, das sich in zahlreichen Unterrichtswerken und Lehrplänen findet, ist inzwischen in Kritik geraten. Der Begriff ist insofern irreführend, als er eine sofortige vollständige und unmittelbare Wahrnehmung der Kinder suggeriert und den komplexen Lernprozess, der das Wahrnehmen und Erkennen als aktiven, individuellen Vorgang begreift, unbeleuchtet lässt.

¹⁴ Die intendierte Leistungsanhebung bezog sich insbesondere auf die Fächer Deutsch und „Leibeserziehung“; vgl. Handerer 1969, S. 2.

¹⁵ H. Handerer stützte sich dabei insbesondere auf die Untersuchungen des Musikpsychologen Adam Kormann, mit dem er in seiner Regensburger Zeit eng zusammenarbeitete. Kormann hatte im Rahmen von Zulassungsarbeiten zum ersten Staatsexamen im Schuljahr 1972/73 eine Reihe empirischer Studien zum Musikunterricht bei Studierenden in Auftrag gegeben. Dabei interessierte ihn insbesondere die Frage, wie sich eine erweiterte musikalische Erziehung in der Schule auf Musikalität, Intelligenz, Kreativität, ‚körperliche Fitness‘ und die ‚Kernpersönlichkeit‘ der Kinder auswirkt; vgl. die Angaben bei Handerer, Schulversuch „Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht“, o.J., S. 3-9; siehe dazu auch Kormann 1979 und Spychiger 1995, S. 41. Bedauerlicherweise liegen Folgeuntersuchungen, die sich mit dem erweiterten Musikunterricht in Bayern beschäftigen, nicht vor.

von damals hat sich das Modell auch gegen Widerstände behaupten können; es wird hier auch heute noch gefördert und dient der Ausprägung eines individuellen Schulprofils¹⁶.

Ein entscheidender Impuls, der die Initiatoren des erweiterten Musikunterrichts immer wieder antrieb und der für die Einrichtung einer umfassenden Musikerziehung beispielgebend war, ging von Hermann Handerer's Tätigkeit als Musiklehrer in dem kleinen Ort Oberammergau aus¹⁷. Handerer erkannte frühzeitig die Notwendigkeit einer soliden Heranbildung der agierenden Spieler, Sänger und Musiker und wurde in seinen Plänen seitens der Gemeinde und des Staatsministeriums nach Kräften unterstützt. Während seiner Lehrtätigkeit gelang es, eine kontinuierliche Musikerziehung an der Volksschule aufzubauen und eine staatliche Sing- und Jugendmusikschule anzugliedern, deren Leitung Handerer bereits im Jahre 1953 übernommen hatte¹⁸. Er stellte sich damit einer für ihn reizvollen musikerzieherischen Aufgabe; dies zeigt die Tatsache, dass er zuvor „ein Angebot vonseiten des Direktors der Augsburger Singschule und Leiters des deutschen Chorleiterseminars, dort als Mitarbeiter einzutreten“, ausgeschlagen hatte¹⁹. Im Jahre 1958 wurde Handerer als Dozent an die Hochschule für Lehrerbildung nach Regensburg berufen. Bis 1979 vertrat er das Fach „Musik- und Bewegungserziehung“ als Honorarprofessor an der Pädagogischen Hochschule, später an der Universität Regensburg²⁰. Nach seinem Wechsel verfolgte er weiterhin die

¹⁶ Die Konzeption einer erweiterten Musikerziehung lag nicht nur den Grundschulen in München, Regensburg, Würzburg und Schweinfurt zu Grunde. Auch in Traunwalchen, Landshut und Oberammergau wurde bereits frühzeitig auf Grundlage dieses Modells gelehrt. Im Rahmen seiner empirischen Untersuchung zum Musikunterricht an (bayerischen) Grundschulen hat der Verfasser u.a. auch diese Schulen besucht und konnte sich von der erfolgreichen musikpädagogischen Aufbauarbeit überzeugen; vgl. dazu auch Gaul 2004.

¹⁷ Oberammergau ist der oberbayerische Passionsspiel-Ort, an dem die gesamte Entwicklung eines erweiterten Musikunterrichts in der Regelschule ihren Ursprung genommen hat. Der Initiative Handerer's ist es zu verdanken, dass an diesem Ort über Jahre eine konstruktive musikalische Ausbildung geplant und durchgeführt wurde. Seine Bemühungen fasste er in einem konzeptionellen Entwurf zur Heranbildung und Erziehung des Musiker- und Sängernachwuchses zusammen, den er dem Bayerischen Staatsministerium zur Beantragung notwendiger Ressourcen vorlegte; vgl. Hermann Handerer, Aufbau einer kontinuierlichen Musikerziehung in der Volksschule Oberammergau und Angliederung einer staatlichen Sing- und Jugendmusikschule, o. J. (OZM).

¹⁸ Die Aktenbestände im Stadtarchiv Oberammergau geben Auskunft über das unermüdliche Engagement Hermann Handerer's während seiner dortigen Lehrtätigkeit.

¹⁹ Handerer 1952

²⁰ Von seiner Ausbildung her brachte Handerer zunächst nicht die formalen Voraussetzungen mit, um eine Lehrtätigkeit an einer Hochschule zu bekleiden. Es spricht jedoch für seinen pädagogischen Impetus, dass er sich die Eintrittsvoraussetzungen für die Hochschullaufbahn sukzessive erwarb, nicht zuletzt auf Empfehlung seines Onkels und Mentors Karl Kapfhamer (freundlicher Hinweis v. Herrn Jörg Handerer).

musikalische Arbeit in Oberammergau und blieb mit dem Passionsspielort verbunden²¹.

Wichtig im Hinblick auf eine erweiterte Musikerziehung erscheint die Tatsache, dass das Unterrichtsmodell bereits damals von zumindest einer Musik-Unterrichtsstunde am Tag ausging und im Hinblick auf die praktische Umsetzung durchaus in Verbindung mit der Singbewegung aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu sehen ist²². Da „der gegenwärtige unproduktive Zustand im Singunterricht der Bayerischen Schulen [...] nicht auf einmal zu ändern“ war²³, schickte Handerer sich frühzeitig an, ein Modell zu konzipieren, das eine aufbauende, konstruktiv-musikalische Arbeit über Jahre garantierte. Die Einrichtung von Modellklassen stufte Handerer als Langzeitprogramm ein, das von einem Sofortprogramm zu unterscheiden sei²⁴.

4. Kooperation mit dem Salzburger Orff-Institut

Nach Carl Orffs und Hermann Handerers Intention sollte die praktische Umsetzung des *Orff-Schulwerkes* nicht dem Zufall überlassen bleiben, sondern fachgerecht betreut werden. Seit 1955 trat Orff daher in Verhandlungen mit dem Bayerischen Staatsministerium ein, um eine zentrale Organisation für Fortbildungsangebote zu schaffen, eine Maßnahme, die im Jahre 1961 mit der Gründung des Salzburger Orff-Instituts ihre Umsetzung fand. Seine Motivation für diesen Schritt fasst Carl Orff in einem Brief an Hermann Handerer zusammen:

„Besonders in Belgien und Kanada gehen die Schulwerkwochen hoch. Aber auch in den Staaten geht die Arbeit voran. Als bedauerliche Minuspunkte sind die vielen Mißverständnisse zu buchen, die bei sogenannten ‚Orff-Schulwerk-Kursen‘ zutage treten [...]. Erfahrungen und Erwägungen haben dazu geführt, daß ich am Mozarteum Salzburg eine Zentralstelle und Seminar für Orff-Schulwerk gründen musste. Zweck dieser Institution ist nicht nur Ausbildungsunterricht, sondern

²¹ So wirkte Handerer auch bei dem Reformversuch der Passionsspiele im Jahre 1976/77 mit und übernahm die musikalische Oberleitung einer Probeaufführung für das Festspieljahr 1980, der sogenannten „Rosner-Passion“; vgl. Ammergauer Spiel-Gemeinschaft 1987.

²² Die Forderung nach dem „täglichen Musikunterricht“ bezog sich vorwiegend auf den Musikunterricht im Primarbereich. Carl Orffs Vorstellungen aus seinem Memorandum (1965) finden darin eine konsequente Umsetzung. Zur Bedeutung des Singens im schulischen Unterricht aus historischer Perspektive vgl. auch Gruhn 1993, S. 279 ff.

²³ Handerer 1958, S. 2

²⁴ Vgl. das Protokoll aus dem Sitzungsbuch des Oberammergauer Gemeinderates v. 12.4.1976, Blatt 195.

auch eine Stelle für Aussprachen, Vorführungen und ganze Tagungen zu schaffen“²⁵.

Um die Qualifikation der Lehrkräfte, die mit der Erteilung des erweiterten Musikunterrichts betraut wurden, zu sichern, wurde bereits im Jahre 1963 eine Kooperation zwischen der bayerischen Staatsregierung und dem Orff-Institut der Hochschule „Mozarteum“ in Salzburg ins Leben gerufen, die zwei bis drei Volksschullehrern gestattete, unter Beibehaltung ihrer Bezüge von ihrem Dienst beurlaubt zu werden und ein zweijähriges Fortbildungsstudium wahrzunehmen. Zuvor hatten die Bewerber eine Eignungsprüfung abzulegen; die Auswahl und Beurlaubung erfolgte wiederum durch das Staatsministerium. Seit Oktober 1965 wurden regelmäßig bayerische Lehrer an das Orff-Institut abgeordnet. Die ersten Abschlüsse gehen auf das Jahr 1967 zurück. Bis zum Ende des Studienjahres 2004 wurden dort 79 Lehrer ausgebildet und im Anschluss mit der Erteilung des erweiterten Musikunterrichts betraut.

5. Erweiterter Musikunterricht – ein Modell mit Tragweite?

Die vorangegangenen Ausführungen, die zeitgeschichtliche Hintergründe einer erweiterten musikalischen Schulbildung aufzeigten, stehen im Zusammenhang mit der empirischen Studie „Musikunterricht an (bayerischen) Grundschulen aus Schülersicht“. Neben der historischen Perspektive verbindet die Untersuchung eine qualitativ-hermeneutische und eine quantitativ-analytische Vorgehensweise, die in ihrer Kombination auf Einblicke in die gegenwärtige Situation der musikalischen Ausbildung an Grundschulen abzielen (Lernvoraussetzungen, Interessen und Einstellungskonzepte von Schülern, die im Musikunterricht zum Tragen kommen u.a.). Zur Exploration des Forschungsfeldes wurden in einer ersten Stichprobe teilstandardisierte Schülerinterviews in den 4./5. Klassen an Grund-/Haupt-/ Realschulen und Gymnasien durchgeführt. Die aus dieser Phase der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse mündeten in die Konzeption eines quantitativen, teilstandardisierten Fragebogeninventars ein, das im Anschluss an bayerischen Grundschulen mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten eingesetzt wurde. In beide Stichproben gingen Daten von Schülern ein, die variierenden, teilweise erhöhten Musikunterrichtsangeboten ausgesetzt sind.

²⁵ Neben den Informationen zur erfolgreichen Installierung der Zentralstelle für das Orff-Schulwerk kommt in diesem Brief auch Carl Orffs Unbehagen bezüglich der praktischen Umsetzung seines Lehrwerkes zum Ausdruck. Die entstandenen „Missverständnisse“ in der pädagogischen Arbeit wollte Orff mit den von ihm organisierten Kursen am neu gegründeten Institut ausräumen; vgl. Orff, 1960.

Angesichts der Tatsache, dass der erweiterte Musikunterricht an vielen Schulen bundesweit zu den Einrichtungen gehört, die sich eine fundierte musikalische Ausbildung zum Ziel setzen, ohne dass die dazu erforderlichen finanziellen Mittel von Elternseite zu tragen wären, stellt sich die Frage, ob das Modell in Zukunft in der Form beibehalten werden kann, wie es sich Anfang der 1970er Jahre und danach bewährte. Von wirtschaftlicher Seite aus betrachtet, gerät derzeit im Zuge der allgemeinen Einsparmaßnahmen auch der erweiterte Musikunterricht auf den Prüfstand, ungeachtet der nachgewiesenen positiven Effekte, die die Konzeption bei Schülern und Schulen hervorruft. Dieser Aspekt ist nicht neu, hatten doch bereits der Widerspruch zwischen der erfolgreich verlaufenen Testphase des Modellversuchs auf der einen Seite und die darauf einsetzende Reaktion mit den nach 1981 einsetzenden Sparmaßnahmen des Bayerischen Staatsministeriums auf der anderen Seite bei den betroffenen Pädagogen und Förderern für „Bewundern und Kopfschütteln“ gesorgt²⁶.

Damals wie heute ist eine Förderung des erweiterten Musikunterrichts von den vorgegebenen Rahmenbedingungen abhängig und lebt vom Engagement der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer. Als unabdingbare Voraussetzung für die Konzeption erweist sich überdies die wohlwollende Unterstützung der zuständigen Fachreferenten am Staatsministerium. In Bayern wird mittlerweile die Stundenzuteilung nicht mehr seitens des Ministeriums vorgenommen, sondern der Budgetierung der einzelnen Schulamtsbezirke überlassen; ein für das Fach Musik verhängnisvoller Schritt, der bereits für das Schuljahr 2004/05 die Streichung zahlreicher Musik-Erweiterungsstunden nach sich zog. In Zeiten massiv veränderter Kindheitsstrukturen²⁷ ist außerdem das Angebot an Freizeitaktivitäten derart gestiegen, dass für Schülerinnen und Schüler eine musikalische Betätigung nur *ein* Aspekt möglicher Freizeitgestaltung darstellt. Eine Erweiterung des schulischen Musikunterrichts über die Regelstundenzahl hinaus wird daher von den Kindern nicht immer als Bereicherung, sondern in vielen Fällen als Einschränkung der zur Verfügung stehenden freien Zeit empfunden. Eine weitere Aufstockung des schulischen Musikangebots wird in Zukunft sicher im Rahmen des Auf- und Ausbaus von Ganztagschulen möglich sein; die Kooperation von Regelschulen mit Musikschulen wird bereits an einigen Orten erfolgreich praktiziert. Dass dieses Angebot jedoch ohne die Einbeziehung benachbarter außerschulischer Einrichtungen und ohne wirtschaftliches Engagement der Schülereltern zu leisten ist, muss bezweifelt werden.

Mit seiner Studie möchte der Verfasser einen kleinen Beitrag dazu leisten, den Nutzen einer (erweiterten) musikalischen Ausbildung in der Regelschule zu erkennen. Möglicherweise trägt auch die Besinnung auf eine über vierzigjährige

²⁶ Graml 1985; vgl. dazu auch Spsychiger 1995, S. 39 f.

²⁷ Fölling-Albers 1989, 1992

Tradition dazu bei, den erzieherischen Wert einer Musikausbildung wieder neu zu entdecken und für die geistige Entwicklung unserer Kinder fruchtbar zu machen.

Literatur

- Ammergauer Spiel-Gemeinschaft, Oberammergau (Hrsg.) (1987): Das Rosner Spiel. Eine Dokumentation über Oberammergaus barocke Passion in der Probe 1977, Druckhaus Oberammergau
- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz u.a.: Schott
- Fenninger, Josef (1997): Untersuchung zum schulischen Musikunterricht in Bayern vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zum Beginn der siebziger Jahre (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 5), Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (1989): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule, Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Dies. (1992): Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim & Basel: Beltz
- Gaul, Magnus (2004): Chancen und Grenzen des Schülerinterviews. Erfahrungsprozesse in der Vorbereitung einer empirischen Studie, in: G: Kreutz & J. Bähr (Hrsg.): Anstöße – Musikalische Bildung fordern und fördern (= Forum Musikpädagogik, Bd. 63), Augsburg: Wißner, S. 71-81
- Graml, Karl (1985): Bewundern und Kopfschütteln. Volksschulklassen mit erweitertem Musikunterricht in Bayern, in: MuB, 11, S. 748-753
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim: Wolke
- Handerer, Hermann (1952): Brief an die Gemeinde Oberammergau v. 7.8.1952, in: Ordner Nr. 2 (2001), Abteilung 312/12 [unveröff. Aktenbestände im Stadtarchiv Oberammergau]
- Ders. (1958): Jeder Volksschullehrer ein Elementarmusikerzieher, in: Bayerische Schule 10/1958 [konzeptioneller Entwurf im Archiv des Orff-Zentrums München (OZM)]
- Ders. (1959): Kontinuierliche Entwicklung der Musikerziehung in der Volksschule, Regensburg: Gustav Bosse
- Ders. (1962): Ausbildung für die künftige Betreuung des Orff'schen Schulwerkes, in: Brief an das Staatsministerium für Unterricht und Kultus v. 13.3.1962 [unveröff. Briefsammlung im Archiv OZM]
- Ders. (1969): Plan zum Ausbau von „Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht“ zu „Musikvolksschulen“, in: Brief an das bayerische Staatsministerium v. 1.3.1969 [unveröff. Briefsammlung im Archiv OZM]
- Ders. (o. J.): Aufbau einer kontinuierlichen Musikerziehung in der Volksschule Oberammergau und Angliederung einer staatlichen Sing- und Jugendmusikschule [konzeptioneller Entwurf im Archiv OZM]
- Ders. (o. J.): Schulversuch „Modellklassen mit erweitertem Musikunterricht“ an bayerischen Volksschulen [konzeptioneller Entwurf im Archiv OZM]
- Hofmann, Bernhard (2002): Art. Hermann Handerer, in: S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Personenteil, Kassel u.a.: Gustav Bosse (CD ROM)
- Jungmair, Ulrike E. (1992): Das Elementare. Zur Musik- und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs, Mainz u.a.: Schott

- Kormann, Adam (1979): Ergebnisse und Probleme bei der Evaluation der musikdidaktischen Konzeption nach C. Orff, in: D. Rüdiger & M. Perrez (Hrsg.): *Anthropologische Aspekte der Psychologie*. Salzburg: Otto Müller, S. 83-90
- Kugler, Michael (2000a): Die Methode Jaques-Dalcroze und das Orff-Schulwerk *Elementare Musikübung*. Bewegungsorientierte Konzeptionen der Musikpädagogik (= Beiträge zur Geschichte der Musikpädagogik, Bd. 9), Frankfurt a. M.: Peter Lang
- Ders. (Hrsg.) (2000b): *Elementarer Tanz – Elementare Musik*. Die Günther-Schule München 1924 bis 1944, Mainz u.a.: Schott
- Lettowsky, Franziska (1997): Gründung des Orff-Instituts (= unveröff. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades), Universität Salzburg
- Lott, Horst Günter & Hartwig, Horst-Werner (2002, 2003, 2004): *Schulleiter-ABC* (begründet von Willi Weber 1976). Eine Sachkartei für den verwaltungstechnischen Bereich der Schulleitung in Bayern (Volks- und Förderschulen), Kulmbach: Baumann
- Orff, Carl: Brief an Hermann Handerer v. 24.11.1960 [unveröff. Briefsammlung im Archiv OZM]
- Ders. (1965/1969): Memorandum. Forderung nach Einführung elementaren Musikunterrichts in Kindergärten und Volksschulen in Deutschland, in: Orff-Institut an der Akademie „Mozarteum“ Salzburg, Jahrbuch III, Mainz u.a.: Schott, S. 263-265
- Scheidegger, Josef (2004): Die schweizerischen Schulversuche mit erweitertem Musikunterricht (1988-1991). Ein nationales Forschungsprojekt des Nationalfonds, in: G. Kreutz & J. Bähr (Hrsg.): *Anstöße – musikalische Bildung fordern und fördern* (= Forum Musikpädagogik, Bd. 63), Augsburg: Wißner, S. 53-70
- Spychiger, Maria (1995): *Mehr Musikunterricht an den öffentlichen Schulen? Entwicklung eines zeichentheoretisch orientierten Begründungsansatzes als Alternative zu einer außermusikalischen Argumentation*, Hamburg: Kovac
- Weber, Ernst Waldemar; Spychiger, Maria & Patry, Jean-Luc (1993): *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht* (= Pädagogik in der Blauen Eule, Bd. 17), Essen: Die Blaue Eule

Dr. Magnus Gaul
 Rudolf-Berta-Straße 8
 63628 Bad Soden-Salmünster
 Mail: Magnus.Gaul@psk.uni-regensburg.de

Wege zum ersten Konzertbesuch für junge Familien

1. Einleitung

Die Dichte des musikalisch-kulturellen Angebotes in Deutschland ist einzigartig. Betrachtet man jedoch die Spielpläne der einzelnen Opern- und Konzerthäuser sowie die der nicht im Konzert- und Bühnenverein organisierten freien Träger, so steht die Anzahl der angebotenen Familienkonzerte in keinem Verhältnis zu anderen Konzertangeboten. Kinder und junge Eltern haben jedoch ein Recht auf die volle Beteiligung am kulturellen Geschehen einschließlich der klassischen Musikkpflege. Für den Erwerb kultureller Kompetenzen dieser Zielgruppe gilt es, entsprechende Voraussetzungen zu schaffen. Das bedeutet nicht nur, eine angemessene Quantität von Familienkonzertangeboten zu gewährleisten, sondern auch qualitative Ansprüche im Sinne einer musikalischen Bildung zu erfüllen. Letzteres, weil neben der dargestellten Nichtberücksichtigung von jungen Familien im klassischen Konzertangebot ein dramatischer Rückgang des Musikunterrichts an den Grundschulen zu verzeichnen ist. Der empirischen Untersuchung liegen somit zwei Problemfelder zu Grunde:

- Das Konzertpublikum klassischer Musik umfasst vergleichsweise wenige Kinder und Jugendliche sowie wenige Erwachsene zwischen 35 und 50 Jahren.
- Der mangelnde und zum großen Teil fachfremd erteilte Musikunterricht an den Grundschulen führt dazu, dass jüngere Schüler kaum noch einen Zugang zu klassischer Musik über den normalen Bildungsweg erhalten.

2. Besonderheiten des untersuchten Organisationsmodells

In der hier vorgestellten empirischen Studie wurde im Jahr 2002 ein Familienkonzertmodell in Kooperation mit Grundschulen untersucht. Wesentlich dabei war die Abstimmung von Konzertinszenierung und Schulmusikunterricht. Die zentral flankierende Maßnahme einer Lehrerfortbildung fünf Wochen vor dem Konzert ermöglichte die Vorbereitung der Kinder auf das Konzert und die Einbeziehung von Unterrichtsergebnissen in das kindgerecht moderierte Konzert. Darüber hinaus wurden die Eltern über die Lehrer zu einem gemeinsamen Konzertbesuch mit ihren Kindern animiert. Konzertinszenierung und –moderation, Erstellen von Unterrichtsmaterialien, Durchführung der Lehrerfortbildung und Gesamtorganisation des Projekts wurden von der Untersuchenden persönlich übernommen.

Die Eintrittspreise betrugen für eine vierköpfige Familie maximal 16 Euro (Erwachsene 5 Euro, Kinder 3 Euro).

Die Familienkonzerte fanden in der gemeinsamen Familienfreizeit sonntags statt und dauerten jeweils 60 Minuten. Ein Posaunenquartett spielte die Suite „Max und Moritz“ op. 127 von J. Koetsier und weitere Stücke aus der Posaunenliteratur.

Familienkonzerte, denen ein ähnliches Organisationsmodell zugrunde liegt, werden seit einigen Jahren auch in Detmold (Schneider 2002), Münster (Große-Jäger 1993) u.a. angeboten. Die Essener Fallstudie hat gezeigt, dass eine Übertragbarkeit und Anpassung an Strukturen anderer Regionen sinnvoll und möglich ist.

3. Fragestellungen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung bestand darin, Rahmenbedingungen von Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen zu überprüfen, aus denen übertragbare Qualitätsmerkmale abgeleitet werden können. Neben der Publikumszusammensetzung sollte die besondere Qualität dieser Konzertform nachgewiesen werden. Der Untersuchungsgegenstand kam zwei Forderungen der aktuellen Forschung entgegen. Zum einen wurde der Familie unter den Aspekten der gemeinsamen Freizeitgestaltung und des gemeinsamen generationsübergreifenden Lernens Aufmerksamkeit geschenkt, zum anderen fand auch die Wirkung von Live-Konzert-Erlebnissen Berücksichtigung.

Hinsichtlich dieser besonderen Kooperationsform interessierten folgende Fragestellungen:

- Wie ist das Publikum bei Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen zusammengesetzt?
- Welche Einflüsse sind dafür ausschlaggebend, ob Familien ins Konzert kommen oder nicht?
- Welche Wirkungen hat das Erlebnis eines Live-Konzerts, und worauf beruhen diese?
- Welche Funktionen haben Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen?

4. Aktueller Forschungsstand

Entsprechende Forschungen gab es zum Untersuchungszeitpunkt (2002) noch nicht. Die Ergebnisse vorliegender Konzertbesucherbefragungen konnten auf Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen nicht übertragen werden. Das hatte folgende Gründe:

- Angrenzende Forschungsergebnisse aus den 1970er Jahren erwiesen sich als nicht mehr aktuell, da sich die gesellschaftlichen Verhältnisse gewandelt haben (Köneke 1976, Werner-Jensen 1976);
- Ältere Modellversuche zu Familienkonzerten basierten nicht auf den heute in der empirischen Forschung geforderten Standards (Borris 1977, Jenne 1982);
- Die „Kölner Studie“ (Dollase u.a. 1986) und die „Berliner Studie“ (Neuhoff 2001) als bedeutende Publikumsbefragungen zum Konzertleben Deutschlands haben Familienkonzerte in ihre Untersuchungen nicht mit einbezogen;
- Vorliegende Untersuchungen zu Werkstatt- und Symphoniekonzerten und Wirkungen von Live-Konzerten bezogen sich auf Jugendliche, nicht auf Grundschüler und deren Familien (Fahr-Sons 1974).

5. Forschungsmethoden

Die Untersuchung bezog qualitative und quantitative Befragungsmethoden sowie deskriptive Forschungsmethoden gleichermaßen ein. Sie gliederte sich in eine Vor- und eine Hauptuntersuchung.

Neben einer Konzertbesucher-Befragung wurde jeweils eine Nicht-Konzertbesucher-Befragung durchgeführt. Die Berücksichtigung der Nicht-Konzertbesucher erschien wichtig, wenn ein neues Konzertpublikum gewonnen werden soll. Man muss wissen, warum junge Familien ein Konzertangebot nicht wahrnehmen.

Voruntersuchung (Velberter Familienkonzert)

- Konzertbesucher-Befragung
 - Kinder vor und nach dem Konzert (Gruppeninterview)
 - Eltern nach dem Konzert (Gruppeninterview)
- Nicht-Konzertbesucher-Befragung
 - Erzieherinnen (Gruppeninterview)
 - Eltern (Fragebögen)

Hauptuntersuchung (Essener Familienkonzert)

- Konzertbesucher-Befragung
 - Schüler vor und nach dem Konzert in Form einer Experimentalstudie (Fragebögen)

- Schüler nach dem Konzert (Briefe)
- Eltern nach dem Konzert (Fragebögen)
- Lehrer nach dem Konzert (Interviews)
- Nicht-Konzertbesucher-Befragung
 - Schüler (Briefe)

6. Ergebnisse

Zusammensetzung des Publikums

Das Publikum des untersuchten Familienkonzerts setzte sich zu 50% aus Erwachsene und dementsprechend 50% aus Kindern zusammen. Die Erwachsenen waren im Durchschnitt 39 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 9 Jahre. Es sei an die neuesten Erkenntnissen zur Altersstruktur des Publikums „Klassischer Hochkultur“ (Neuhoff 2001, 72) erinnert. Gerade in der dort dargestellten Talsohle bezüglich des Alters der Erwachsenen zwischen 35 und 50 Jahren befand sich das erwachsene Publikum des hier untersuchten Familienkonzerts. Das Publikum dieses Kooperationsmodells wies für das Konzertleben eine völlig neue Altersstruktur mit zwei Gipfeln bei 9 und 39 Jahren auf.

Der Sozialstatus der Eltern erwies sich für die Teilnahme an dem angebotenen Familienkonzert als unerheblich. Familien mit einem vergleichsweise niedrigen sozialen Status nahmen dieses Konzertangebot ebenso intensiv wahr. Das betraf Ausbildungsabschluss, Beruf, Wohnlage und Staatsangehörigkeit. Ca. 50% aller Eltern, die das Konzert besuchten, hatten weder Fachhochschul-, noch Hochschulabschluss. Mehr als die Hälfte der Eltern (54,5%) waren vorher noch nie gemeinsam mit ihren Kindern in einem Familienkonzert. Dies, obwohl in ihrem Wohnort jährlich mindestens zwei Familienkonzerte angeboten werden. Ein Viertel der Eltern war zum ersten Mal überhaupt in einem Konzert. Man kann hier von nachweisbaren Schlüsselerlebnissen sprechen.

Durch die Kooperationsform mit Grundschulen kann demnach ein neues Konzertpublikum gewonnen werden. Damit leisten derartige Konzerte einen Beitrag zum Abbau sozialisationsbedingter Barrieren.

Gründe für den Familienkonzertbesuch

Eltern und Kinder waren gefragt worden, warum sie ins Konzert gekommen sind. Unter folgenden Antworten konnte gewählt werden. Mehrfachnennungen waren möglich:

- auf Vorschlag der Lehrerin
- um klassische Musik zu hören

- um mit der Familie etwas zusammen zu machen
- um einen interessanten Veranstaltungsort kennen zu lernen
- sonstiges

Es konnte nachgewiesen werden, dass der Besuch des Familienkonzerts entscheidend vom Vorschlag der Lehrer abhängt. Weder Eltern noch Kinder kamen vordergründig ist Konzert, um klassische Musik zu hören oder etwas gemeinsam zu unternehmen. Allerdings fiel auf, dass nicht alle Schüler einer Schulklasse das Konzertangebot wahrgenommen haben. Obwohl die Schüler in der Schule durch ihre Lehrer gleichermaßen motiviert und vorbereitet worden sind, konnten im Durchschnitt nur die Hälfte der Familien einer Klasse für den freiwilligen Konzertbesuch gewonnen werden.

Als Gründe für den Nicht-Konzertbesuch dominierten bei den befragten Eltern und Schülern gleichermaßen Zeit- und Terminprobleme. Ein gemeinsamer Familienkonzertbesuch scheint entscheidend von den Präferenzen für die gemeinsame Freizeitgestaltung in der Familie abhängig zu sein. Da Familien-Freizeitpräferenzen sich als schwer beeinflussbar erwiesen haben, kann die wichtige Funktion der Lehrer, Familien zu gemeinsamen Konzertbesuchen anzuregen, nicht hoch genug bewertet werden.

Vergegenwärtigt man sich die Tendenzen der derzeitigen Freizeitgestaltung, so muss der Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Freizeit nach der Schaffung von Informations- und Kooperationsstrukturen für freizeitpolitische Maßnahmen aus Sicht der hier vorliegenden Ergebnisse mit Nachdruck zugestimmt werden (Deutsche Gesellschaft für Freizeit 2000, 107). Berücksichtigt man zudem die Ergebnisse des Kartenverkaufs (67% durch Lehrer, 19% durch Pressewerbung), so erweisen sich Information und Motivation über die Lehrer als wichtigstes Werbeinstrument, um neue Publikumsschichten für einen Familienkonzertbesuch zu gewinnen.

Wirkungen des Familienkonzerts

Hinsichtlich der Wirkung des Familienkonzerts interessierten drei Fragen:

- Warum hat das Familienkonzert gefallen?
- Bewirkt ein Live-Konzert-Erlebnis Präferenzänderungen bei den Schülern?

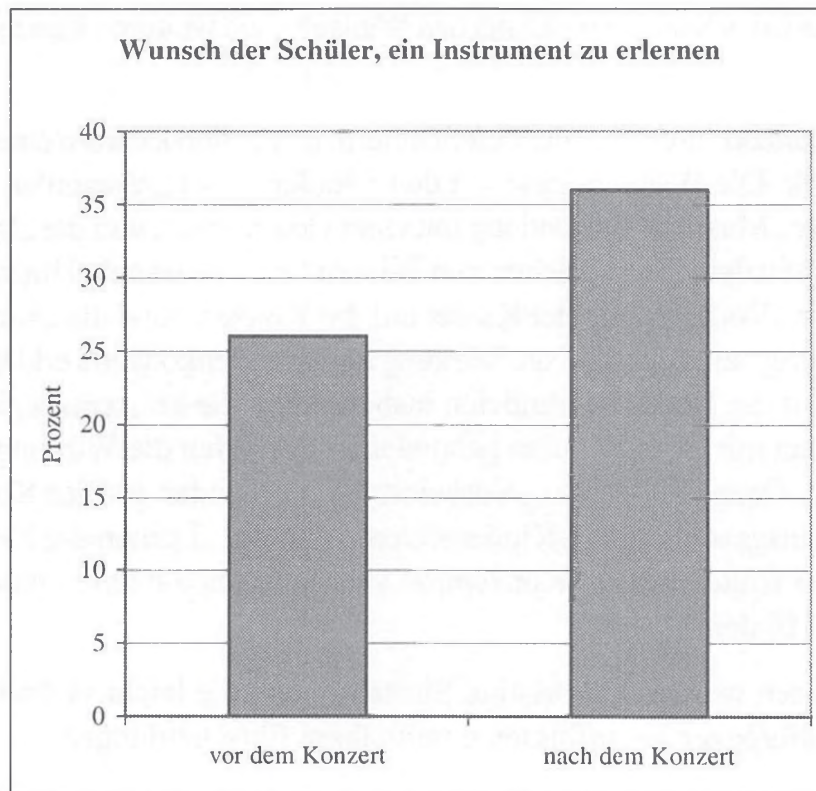
- Löst das Live-Konzert-Erlebnis den Wunsch nach weiteren Konzertbesuchen aus?

Das Familienkonzert hinterließ bei den Schülern, Eltern und Lehrern einen positiven Gesamteindruck. Die Wirkung hing bei den Schülern vom „Vorstellen der Instrumente“, von der „Musik in Verbindung mit einer Geschichte“, von der „Interaktion“, „Moderation“ und dem „Einbeziehen von Bildern“ im Konzert ab. Hinzu kamen bei den Lehrern die „Vorbereitung der Kinder auf das Konzert“ und die „vorangestellte Lehrerfortbildung“ als wichtige, die Wirkung des Familienkonzerts erklärende Variablen. Aus Sicht der Eltern begründeten insbesondere die konzeptspezifischen, an eine Kooperation mit Grundschulen gebundenen Variablen die Wirkung dieses Familienkonzerts. Dazu zählten die „Vorbereitung der Kinder auf das Konzert“, die „Konzertraumausgestaltung mit Kinderbildern“ und das „Lernen der Kinder“. Alle diese Variablen sollten bei der Konzeption von Familienkonzerten unbedingt Berücksichtigung finden.

Unter Präferenzen wurden kurzfristige Einstellungen, die leicht veränderbar sind, verstanden. Präferenzen beeinflussen unmittelbare Entscheidungen.

Die Untersuchungsergebnisse der Experimentalstudie (Befragung der Schüler vor und nach dem Live-Konzert-Erlebnis) zeigten, dass Musikpräferenzen bei den Kindern durch einen einmaligen Familienkonzertbesuch nicht beeinflussbar sind. Auch die Wünsche der Schüler für die gemeinsame Freizeitgestaltung ließen sich durch das einmalige Konzert-Erlebnis nicht signifikant beeinflussen. Offensichtlich bedarf es eines regelmäßigen, kontinuierlichen Prozesses, um eine Vorliebe für Konzertbesuche und klassische Musik bei Schülern zu entwickeln.

Eine wichtige Präferenzänderung sollte hingegen Beachtung finden:



Die Instrumentenpräferenz wurde durch das Live-Konzertenerlebnis hochsignifikant beeinflusst. Bereits ein einmaliger Live-Konzertbesuch bewirkt nach dem Wilcoxon-Test (Nichtparametrischer Test, zwei abhängige Stichproben, keine Normalverteilung der Daten) ein größeres Gefallen an den im Konzert erklangenen Instrumenten, in diesem Fall den Posaunen.

Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschule können den Wunsch nach weiteren Familienkonzertbesuchen auslösen. Eltern, Schüler und Lehrer zeigten Interesse an wiederholten Familienkonzertbesuchen. Interessant ist, dass dieser Wunsch bei den Eltern ausgeprägter war als bei den Schülern. Konzertbesuchserfahrungen der Eltern begünstigten zwar den Wunsch, Familienkonzertbesuche zu wiederholen, erwiesen sich jedoch nicht als Voraussetzung. Auch Eltern ohne Konzertbesuchserfahrung äußerten den Wunsch einer Wiederholung, zeigten sich jedoch insgesamt unentschlossener und bedürfen demnach einer stärkeren Motivation von außen. Familienkonzerte wären in der Lage, ein neues Publikum zu binden. Dies scheint jedoch nur durch kontinuierliche Information und Motivation seitens der Lehrer möglich. Deren Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit ist das wichtigste Potential für eine dauerhafte Bindung eines jungen Familienkonzertpublikums. Es wäre sinnvoll, das Publikum von Familienkonzerten in derartigen Kooperationsmodellen über einen längeren Zeitraum hinweg in einer Längsschnittstudie zu beobachten, um empirisch abgesicherte Aussagen zu langfristigen Wirkungen dieses Konzepts zu erhalten.

Funktionen von Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen mehrere Funktionen erfüllen. Im folgenden werden die Ergebnisse der Elternbefragung erläutert.

Das explorative Verfahren der Faktorenanalyse diente dem Auffinden zugrunde liegenden Dimensionen, die Auskünfte über mögliche Funktionen von derartigen Familienkonzerten geben könnten.

Drei wesentliche Faktoren erklärten insgesamt 60% der Varianz. Diese wurden als „Verbindung von Bildung und Unterhaltung“ (Familien-Edutainment), „Verbindung von Musik und Bild“ und „Verbindung von Kunst und Pädagogik“ definiert. Entgegen den Erwartungen ergab sich keine eigenständige musikalische Funktion, die sich aus den Items „ansprechende Musikauswahl“ oder „sehr gutes Spiel der Musiker“ hätte ergeben können. Somit hatten die Eltern andere als rein musikalisch-künstlerische Interessen. Auffallend war die offensichtliche Suche nach einer Verbindung mit Bildung. Vergegenwärtigt man sich das Alter der Eltern (durchschnittlich 39 Jahre), so könnte sich hinter dem Ergebnis der Faktorenanalyse ein Generationeneffekt verbergen. Im Durchschnitt besuchten die befragten Eltern die Schule ungefähr ab den 1970er Jahren. Der auffällige Wunsch dieser Eltern nach musikalischer Bildung könnte zwei Ursachen haben: Entweder fühlt sich diese Elterngeneration selbst musikalisch nicht ausreichend gebildet, oder sie sucht für die eigenen Kinder Alternativen für den derzeit unzureichend erteilten Musikunterricht an den Grundschulen. Es wäre interessant, in weiterführenden Forschungen der Frage nachzugehen, ob sich das wiederholte Erleben von Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen auf die Qualität des Musikunterrichts und auf die allgemeine musikalische Bildung der Eltern auswirkt.

Literatur

- Borris, Sigfrid (1977): Konzerte für die ganze Familie, in: Musik und Bildung, 3, S.151-152
Deutsche Gesellschaft für Freizeit (Hg.) (2000): Freizeit in Deutschland. Freizeittrends 2000plus, Erkrath: Deutsche Gesellschaft für Freizeit
Dollase, Rainer, Rüsenberg, Michael & Stollenwerk Hans J. (1986): Demoskopie im Konzertsaal, Mainz: Schott
Fahr-Sons, I. (1974): Werkstatt-, Jugend- und Kindersymphoniekonzerte in der Sicht von Schülern zwischen 14 und 17 Jahren, in: Das Orchester, 22, S.360-361
Gembris, Heiner (1998): Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Augsburg: Wissner
Große-Jäger, Hermann (1993): Siebzehn Jahre Konzerte für Kinder in Münster, in: Musik und Unterricht, 4, S.36-39.
Jenne, Michael (1982): Ein Berliner Modell: Konzerte für die ganze Familie, in: Das Orchester, 5, S.439-443
Köneke, Hans W. (1976): Schulkonzerte im Primarbereich. Untersuchungen zur Musikrezeption bei Kindern, in: Musik und Bildung, 12, S.610-613

- Neuhoff, Hans (2001): Die Altersstruktur von Konzertpublika. Querschnitte und Längsschnitte von Klassik bis Pop in kultursoziologischer Analyse, in: Musikforum, 95, S.64-83
- Schneider, Klaus Ernst (2002): Die Detmolder Familienkonzerte, in: Barbara Stiller, Constanze Wimmer & Klaus Ernst Schneider (Hrsg.): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft, S.123-132
- Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze & Schneider, Klaus Ernst (Hrsg.) (2002): Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, Regensburg: ConBrio Verlagsgesellschaft
- Werner-Jensen, Arnold (1976): Opernbesuch für Hauptschüler, in: Musik und Bildung, 12, S. 615-619

Ulrike Schwanse
Lelei 39
45259 Essen
Mail: us@schwanse.de
www.gmus.de

Konzerte für Kinder als Angebot zur kulturellen Bildung

Einleitung

„Es ist Thatsache, dass gegenwärtig nur wenigen eine gründliche musikalische Bildung zu eigen ist. Die Majorität ignorirt die ersten Elemente der Musik und nichts ist selbst in den höheren Klassen seltener als ein ernstes Studium unserer Meister. Man begnügt sich meistens von Zeit zu Zeit und ohne Wahl unter einer Menge erbärmlichen Zeugs, das den Geschmack verdirbt und das Ohr an kleinliche Armuth gewöhnt, einige gute Werke zu hören“ (zit. nach Nolte 2001, S.51).

Franz Liszt beklagt 1881 die mangelnde Bildung seines Publikums. Heute würden engagierte Vertreter der Kulturszene „erbärmliches Zeugs“ durch „Hitparade“ ersetzen und die Schuld am Desinteresse der jungen Generation an klassischer Musik bei Eltern, Schule und dem uns alle überwältigenden Einfluss der Neuen Medien suchen. Der Befund über mangelnde Bildung des Konzertpublikums ist also nicht neu. Wie wir als Akteure des Musiklebens damit umgehen, jedes Mal wieder.

Welche Strategien ergreifen wir zu Beginn des 21. Jahrhunderts, wenn ein kulturelles Segment wie das des klassischen Konzerts von den meisten jungen Menschen nicht aktiv nachgefragt wird, sondern nur angebotsorientiert vermittelt werden kann? Wo und wann setzen wir an, um Barrieren erst gar nicht entstehen zu lassen, die Konzerte mit Stunden der Langeweile und des körperlichen Unbehagens assoziieren? Wie weit gehen wir den Kindern und Jugendlichen entgegen, um sie dort abzuholen, wo wir sie vermuten? Und welche Methoden leiten uns in unserem Bemühen, dabei originelle und nachhaltige Wege zu gehen?

In meinem Beitrag möchte ich zunächst der Frage nachgehen, welche unterschiedlichen Beweggründe Akteure im Bereich der außerschulischen Musikvermittlung und Konzertpädagogik haben. Aus verschiedenen Perspektiven beleuchte ich kultur- und gesellschaftspolitische Anliegen, Aspekte des Konzertmarketings und Möglichkeiten der Berufsfelderweiterung für Musikpädagogen und Konzertmusiker. Zwei Konzertmodelle für Kinder im Vor- und Grundschulalter stehen in der Folge exemplarisch für unterschiedliche Zugänge zur Konzertpädagogik für die jüngsten Konzertbesucher. Abschließend gebe ich einen kurzen Ausblick zur weiteren methodischen Vorgangsweise, da das hier vorgestellte Thema die Grundlage für ein weiter gefasstes Forschungsprojekt bildet.

„Kultur für alle“ – kulturpolitische Anliegen der Vermittlung

Vermittlung von darstellender oder bildender Kunst steht außerhalb der Schule in enger Verbindung zu den Orten, wo künstlerische Praxis stattfindet: Museumspädagogik, Theaterpädagogik oder Konzertpädagogik tragen die Kulturform, der sie zuarbeiten, jeweils im Namen. Konzertpädagogik ist unter diesen Methoden die jüngste, die versucht zu konkretisieren, was bis dahin unter außerschulischer Musikvermittlung subsumiert wurde. Allen pädagogischen Zugängen gemeinsam ist eine neue Haltung gegenüber dem Publikum, die aus der Forderung nach Partizipation in der Kulturpolitik der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts hervorging.

Der deutsche Kulturpolitiker Hilmar Hoffmann prägte Ende der 70er, – Anfang der 80er Jahre das Schlagwort „Kultur für alle“ und meinte damit: „Kultur *für* alle beinhaltet so, richtig verstanden, immer auch Kultur *von* allen: Das Publikum ist aktiv als Partner in die Entwicklung der Kultur einbezogen“ (Hoffmann 1981, S.19). Wenn die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur entscheidend zur Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen beiträgt, weil sie die Entwicklung von Wahrnehmung und damit Erkenntnis, von Bewusstseinsbildung und Verhaltensprägung fördert, muss es im Interesse aufgeklärter Politiker und Kulturarbeiter sein, diese Voraussetzungen zur Lebensqualität für alle gleichermaßen zu ermöglichen und dabei die Bedürfnisse des jungen Publikums ebenso zu berücksichtigen, wie die Bedürfnisse der Kunstschaffenden.

Viele Forderungen und Visionen Hilmar Hoffmanns zur musikalischen Bildung der Jugend sind in den letzten 20 Jahren bereits erfüllt worden: die meisten Orchester, Opern- und Konzerthäuser bieten inzwischen spezielle Programme für unterschiedliche Zielgruppen an, viele davon laufen über die Schule und versuchen damit, soziale Chancengleichheit zu gewährleisten.

„Wozu Kunst?“ fragt Max Fuchs (vgl. Fuchs 2001) und versucht in der Beantwortung dieser Frage, pädagogische Wirkungen der künstlerischen Praxis zu verstehen und zu beschreiben. Kunstwerke sind für Fuchs verdichtete Stellungnahmen zur Welt, die die Rezipienten dazu auffordern, zu erkennen und zu bewerten, mit Verstand und mit Gefühl wahrzunehmen, und der Fantasie und dem eigenen Willen Raum zu geben – sich also zu bilden. Kunst erhält kulturelle Relevanz erst dann, wenn sie in diesem Sinn Bedeutsamkeit für den Menschen herstellen kann. Fuchs geht in der Folge soweit, Bildungswirkungen der Auseinandersetzung mit Kunst zu zertifizieren und damit den Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung zu bemessen.

Musik hören oder machen ist – wie jede andere Kunstform – Arbeit an sich selbst und Arbeit am individuellen Sinn. Kulturpolitik bzw. kulturpolitische Rahmenbedingungen, die die Vermittlung von Musik bzw. von Kunst ins Zentrum ihrer Bemühungen stellt, möchte Rezipienten dazu ermächtigen, ihre individuellen und gesellschaftlichen Lebensumstände zu reflektieren und in die Lage versetzen, sich mit „Welt“ auseinander zu setzen, bzw. ästhetische Bildung als ein Moment der Weltaneignung zu verstehen (vgl. Mollenhauer u.a. 1996).

Audience Development – Anliegen des Marketings

Während die oben genannten Überlegungen stets den Menschen-, bzw. den Bürger oder Rezipienten im allgemeinen in den Blick nehmen und Strategien zur kulturellen Bildung für alle entwickeln helfen, suchen Marketingfachleute wesentlich genauer nach ihrem jeweiligen Zielpublikum. Konzertveranstalter, Orchester oder Instrumentalensembles richten ihre „Education Departments“ oder konzertpädagogischen Abteilungen mit besonderem Fokus auf Kinder und Jugendliche ein, um sie langfristig an das „Produkt klassische Musik“ zu binden und ihr Image als Kulturträger einer Region zu verbessern. Dabei legen sie die Ziele ihrer Vermittlungsarbeit durchaus ähnlich fest: in kreativen Gestaltungsworkshops in Schulen oder sozialen Einrichtungen, in Schulorchestertreffen, Lehrer-Workshops oder Fortbildungsangeboten für Musiker und Lehrer, wie sie inzwischen zahlreiche Orchester oder Kulturträger anbieten, soll das Publikum in seiner eigenen Kreativität unterstützt, sein kritisches Urteilsvermögen entwickelt und seine Lust zum selbständigen Denken erhöht werden. Diese Kompetenzen tragen aber auch dazu bei, regelmäßig Karten für Konzerte zu erwerben – ein wesentlicher Output der Bemühungen.

Da Kinder und Jugendliche selten von sich aus den Wunsch äußern, ein Konzert zu besuchen, richtet sich die Ansprache seitens der Öffentlichkeitsarbeit in erster Linie an engagierte Eltern und Lehrer. Sie sind die Multiplikatoren, die Kinder ins Konzert führen, ihre Schwellenängste mindern, den Konzertbesuch vor- und nachbereiten und damit nachhaltig machen. Maßnahmen des (sog.) „Audience Development“ unterscheiden Veranstaltungen für Schüler und für Familien. Während Kooperationen mit Schulen längerfristig aufgebaut werden können, Konzertpädagogen dabei fixe Gruppen vorbereiten, Fortbildungen für Lehrer etwaige Lücken in der Musikausbildung ausgleichen und Feedbacks der Schüler und Lehrer leichter zu erfassen (und für Verbesserungen der Programme besser nutzbar) sind, stellt sich der Umgang mit Familien weitaus zufälliger und punktueller dar. Konzertpädagogik sieht sich bei dieser Zielgruppe mit der Forderung konfrontiert, den Spagat zwischen Familienunterhaltung am Wochenende und

Bildungserwartung der Erwachsenen gerecht zu werden: „Edutainment“ nennt sich diese neue Verschmelzung aus „Education“ und „Entertainment“.

Gesellschaftspolitisch engagierte Veranstalter und Pädagogen suchen nach einer geeigneten Ansprache für beide Zielgruppen und bieten Mischformen von Familien- und Schulkonzerten an, in der Hoffnung, damit Eltern und Kinder zu gewinnen, die auf Grund ihrer sozialen Bedingungen in ihrer Freizeit kaum Angebote der Hochkultur nutzen würden (vgl. dazu den Beitrag von Ulrike Schwanse in diesem Band).

Neue Berufsfelder für Musikvermittler und Musikpädagogen

Bisher gab und gibt es eindeutige Ausbildungswege für eindeutige Anforderungen. Musiklehrer für allgemeinbildende Schulen und Musikschulen werden in einschlägigen Fachbereichen an Musikhochschulen, Universitäten und Konservatorien ausgebildet und dabei auf ein bestimmtes Berufsfeld vorbereitet. Studierende des Konzertfachs ebenso. Musikwissenschaftler, Musikjournalisten und Kulturmanager studieren meist an anderen universitären Einrichtungen. Alle können sich später in einem neuen Segment der sogenannten außerschulischen Musikvermittlung wiederfinden, wo dringender Bedarf an interdisziplinär denkenden und teamorientiert handelnden *Networkern* angemeldet wird. Ursula Brandstätter warnt in diesem Zusammenhang vor der Illusion des „musikalisch-künstlerischen, musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Generalisten“, der für alle Bedürfnisse des breiten „Musikvermittlungsmarktes“ ausgebildet werden könnte (Brandstätter 1999, S.70f.). Wesentlich erscheint hingegen die Fähigkeit, das eigene Knowhow in einem Team bestmöglich einzusetzen, – und vielleicht von Vorurteilen gegenüber den verwandten Berufsgruppen Abstand zu nehmen. Das wachsende Feld außerschulischer Musikvermittlung hat viele Ursachen, die auf Lücken im regulären Unterricht, auf neue Bedürfnisse der Freizeit- und Wissensgesellschaft, auf erweiterte Legimitationserfordernisse und Marketingstrategien von Kultureinrichtungen, neue kulturelle Politikfelder und spannende weil abwechslungsreiche Berufs- und Karrierewünsche von Musikexperten zurückzuführen sind.

Die folgenden exemplarischen Modelle von Konzertpädagogik in Österreich sind durch außerschulische Musikvermittlerinnen mit unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung geprägt. Stellt „Triolino“ die spezielle Verknüpfung von Methoden und Herangehensweisen der elementaren Musikpädagogik mit Erfordernissen einer Konzertsituation für Vorschulkinder dar, steht hinter dem Design der „Tonspiele“ eine Kulturmanagerin mit musikpädagogischem und musikwissenschaftlichem Hintergrund, die ihr Selbstverständnis vor allem darin

sieht, Orchestermusiker kompetent zu ermutigen, konzertpädagogisch tätig zu werden.

Zwei konzertpädagogische Modelle für Kinder im Vor- und Grundschulalter in Österreich

Triolino

Einen innovativen Weg auf der Suche nach neuen Methoden der Konzertpädagogik geht „Triolino“, eine Konzertreihe für 3-5jährige Kinder. (Vgl. Ulm & Mandl 2004, S.370-372) „Triolino“ richtet sich an ein privates Familienpublikum in Wien, Innsbruck und Linz, das an Wochenenden erste Konzerterlebnisse für die Kleinsten sucht. Die Konzertserie ist in Wien als Abonnement über 6 Einzelprojekte hin konzipiert und verbindet Workshops aus dem Bereich der Elementaren Musikpädagogik und gestaltende Arbeitsphasen zur bildenden Kunst mit kurzen Konzertsituationen und Zuhörphasen.

Die Musiker der Konzerte kommen aus allen Stilen des Konzertlebens: es sind Jazzler, Weltmusiker, klassische Kammermusiker oder Musiker der Neuen Musik-Szene.

Jedes „Triolino“-Konzert dauert rund 90 Minuten und funktioniert nach folgendem Muster:

- Zunächst begrüßt eine SchauspielerIn – der „Triolino“ – die Kinder und stellt die Musiker vor, ein kurzes Konzert von 10 bis 20 Minuten schließt an.
- Danach begeben sich die Kinder in Gruppen zu je 50 Kindern in Workshops zu Musik und bildender Kunst. Im musikalischen Workshop werden z.B. Spieltechniken und Instrumente der Musiker genauer unter die Lupe genommen, die Kinder lernen ein Lied und bewegen sich zu unterschiedlichen Rhythmen. Auch reine Zuhörphasen können in diesen ebenfalls ca. 20minütigen Workshops integriert sein. In den Workshops zur bildenden Kunst werden meist Objekte gestaltet, die inhaltlich mit der Musik zu tun haben – also z.B. „Klingende Ponchos“ wenn Samba-Rhythmen im Mittelpunkt des Konzerts stehen oder „Geräuschsammelgürtel“ wenn es um das Sampling in der elektronischen Musik geht.
- Zum Abschluss kommen alle Kinder, Eltern, Musiker und Pädagogen zusammen und hören bzw. spielen gemeinsam ein bis zwei Abschlussstücke.

Welchen Unterschied sieht nun eine der beiden elementaren Musikpädagoginnen, Michaela Ulm, die an der Konzeption der Serie maßgeblich beteiligt ist, in ihrer Art und Weise, Elementare Musikpädagogik an der Musikuniversität zu unterrichten und den konzertpädagogischen Situationen in „Triolino“?:

„Elementare Musikpädagogik unterrichte ich wöchentlich in einer kleinen Gruppe von maximal neun Kindern. Da bleibt viel Zeit zu explorieren und zu improvisieren. Die Kinder können sich über mehrere Stunden mit Elementen der Musik vertraut machen. Bei ‚Triolino‘ ist die Gruppe wesentlich größer und der Fokus liegt auf der Auseinandersetzung mit der Musik, die sie zu Beginn des Konzerts hören [Anm. der Verfasserin: die im Konzert gespielten Stücke werden in der Planungsphase gemeinsam mit den elementaren Musikpädagoginnen ausgewählt]. Sie sind gemeinsam mit den Musikern in Aktion und nehmen dabei tolle Klangerfahrungen mit. Und sie bekommen ein Gefühl dafür, dass es Zeit braucht, ein Instrument zu lernen“ (aus einem unveröffentlichten Interview der Verfasserin).

Die beiden Kunstpädagogen sind ebenfalls bereits beim ersten Planungsgespräch mit den Musikern des Konzerts dabei und beziehen ihre Anregungen aus der gewählten Musik. Wichtigstes Kriterium bei der Auswahl der Musik ist, ob sie die Musikworkshop-Leiterinnen anspricht und zu Ideen für die pädagogische Aufbereitung inspiriert. Sowohl in den musikalischen, als auch in den bildnerischen Workshops ist das Einbeziehen der Eltern besonders wichtig. Die zu gestaltenden Objekte werden so ausgewählt, dass die Erwachsenen wichtige Funktionen bei der Endfertigung der Gegenstände übernehmen, ohne dabei aber den Kindern als dem eigentlichen Zielpublikum im Weg zu stehen. Die beiden Musikpädagoginnen wiederum geben die Noten von einstudierten Liedern an die Eltern weiter, damit auch in den Phasen zwischen den Konzerten zuhause weitermusiziert werden kann. Auf die Frage, was denn das „Pädagogische“ an „Triolino“ sei, antwortet Michaela Ulm mit einer Gegenfrage: „Was ist n i c h t pädagogisch an ‚Triolino‘? Wir versuchen, eine Leichtigkeit des Annehmens von Musik zu ermöglichen. Außerdem halte ich die Gestaltung der Atmosphäre während des Anfangskonzerts für eine primär pädagogische Leistung“ (aus einem unveröffentlichten Interview der Verfasserin).

Tonspiele - Eine konzertpädagogische Reihe des Tonkünstler-Orchesters Niederösterreich

Das Tonkünstler-Orchester Niederösterreich und das Brucknerorchester Linz sind die beiden ersten österreichischen Orchester, die erkannt haben, dass wenige Konzerte für Kinder in der Saison oder eine geöffnete Generalprobe für Schüler keine langfristige und für die Musiker des Orchesters befriedigende Beziehung

zu dieser Zielgruppe herstellen können. Die Tonkünstler gingen soweit, auch eine eigene Personalstelle für Musikvermittlung einzurichten. Bettina Büttner, Musikwissenschaftlerin und Musikpädagogin, leitet seit über einem Jahr das Programm „Tonspiele“, das durch inszenierte Konzerte und Workshops mit den Musikern des Orchesters dazu beitragen möchte, bei jungen Leuten Begeisterung für Orchestermusik zu wecken.

Konzertpädagogik findet also im Vorfeld zu den Konzerten statt: Je zwei Musiker des Tonkünstler-Orchesters kommen direkt in die Schule und bereiten die Schüler auf einen Konzertbesuch oder eine Generalprobe vor. Gearbeitet wird mit einem Orchesterwerk aus dem jeweiligen Konzertprogramm. Melodien, Rhythmus und Klangfarben werden untersucht, gemeinsam werden Geschichten zur Musik erfunden und die Musiker stellen ihre Instrumente vor. Aus einzelnen Thementeilen und harmonischen oder rhythmischen Elementen bestimmter Werke komponieren die Kinder und Jugendlichen eigene Musik, die sie dann mit den „Originalen“ vergleichen können.

Für die 2. bis 4. Klasse Volksschule (7 – 11jährige) konzipierten die Tonkünstler den folgenden 2stündigen konzertpädagogischen Workshop als Vorbereitung zu einer szenischen Aufführung des „Nussknacker“:

Nach kurzen Aufwärmspielen und einer Instrumentenpräsentation stellten die Musiker eine vereinfachte Form des Marsches aus dem ersten Akt vor und ließen die Kinder dazu einen Text erfinden. Daraufhin teilten sich die Gruppen in Stabspiel-Instrumentalisten, Sänger und Pantomimen, die zu dieser Musik und dem Kindergalopp typisch weihnachtliche Gesten wie „Geschenke einpacken“ oder „Keksteig ausrollen“ ausführten. Zum Schluss hörten die Musiker und die Kinder gemeinsam die Musikpassagen an, die sie selbst vorher erarbeitet hatten.

Bevor die Musiker in die Klasse kamen, hatten die Lehrerinnen mit ihren Schülern bereits das umfangreiche Vorbereitungsmaterial zugeschickt bekommen, aus dem sie Arbeitsblätter nach Schulstufen gestaffelt zur Komponistenbiografie und zu den Instrumenten des Orchesters verwenden konnten, bzw. verschiedene Erzählfassungen zum Märchen von E.T.A. Hoffmann vorfanden.

Im Moment nehmen 15 von insgesamt 99 Tonkünstlern am Vermittlungsprogramm „Tonspiele“ teil. Die meisten von ihnen bringen keine pädagogische Vorbildung von der Hochschule mit, sondern durchlaufen einen sogenannten „Inset-Workshop“, der ihnen in groben Zügen das Rüstzeug für die jeweilige Produktion an die Hand gibt.

Zur Forschungsmethode

Dieser Beitrag ist im Zuge eines Dissertationsprojekts entstanden, das nach den konzertpädagogischen Methoden und den zugrunde liegenden kultur- und bildungspolitischen Erwartungen der Akteure im Bereich außerschulischer Musikvermittlung fragt. Die Arbeit ist nicht zuletzt aufgrund ihres interdisziplinären Zugangs im Bereich der Cultural Studies angesiedelt, die vor allem mit qualitativen Methoden kulturelle Formen, Praktiken und Prozesse einer kritischen Untersuchung unterzieht. Cultural Studies betrachten Kultur immer im Kontext und richten ihr Augenmerk auf die Beziehungen innerhalb des kulturellen Feldes. Die Frage nach der Macht und ihre Beziehungen zur Kultur markieren ihren Einsatzpunkt (Grossberg 2002, S.50). Auf den ersten Blick mag der Begriff Macht im Zusammenhang mit Konzertpädagogik oder Musikvermittlung befremden. Auf den zweiten Blick jedoch lassen sich vorerst drei wesentliche Verbindungen herstellen:

Erwachsene, die jungen Menschen Zugänge zum kulturellen Erbe und Zeitgeschehen – in diesem Fall zum musikalischen Erbe und zur Avantgarde – verschaffen möchten, streben danach, die heranwachsende Generation zu *ermächtigen*, durch Wahrnehmen, Verstehen, Fühlen und Begreifen dieser künstlerischen Ausdrucksweise in eine kulturelle Realität Eingang zu finden, die unsere Welt prägt und die Persönlichkeit jedes einzelnen bereichern kann. Dabei erleben viele Akteure des Musiklebens, seien sie Veranstalter, Musiker, Politiker oder Lehrer das Gefühl von *Ohnmacht*, wenn der Eindruck überhand nimmt, dass Kinder und Jugendliche kulturelle Praktiken, die massenmedial vermittelt werden, als identitätsstiftend annehmen, mit sogenannter Ernster Musik aber lediglich museale Pflichterfüllung verbinden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene verfügen zuletzt gemeinsam über die *Macht*, im Beschreiten neuer Rezeptions-Wege das Konzertleben generell und künstlerisches Gestalten in der Zukunft zu verändern

„In Zukunft wäre es angebracht, dass sich die Cultural Studies mit der gleichen theoretischen und empirischen Sorgfalt, die sie dem Populären zuteil werden lassen, der Kunst widmen, deren Bedeutungen ihr ebenso wenig wie der Populärkultur inhärent sind, sondern erst in spezifischen sozialen Kontexten geschaffen werden. Darüber hinaus sollten die Cultural Studies untersuchen, inwiefern kulturelle Hierarchisierungen das Produkt von Machtbeziehungen sind, wie die Grenzziehungen als soziales Faktum überhaupt entstehen, wie Grenzen verschoben und (neu) festgesetzt werden“ (Winter 2001, S.347).

Diesen Ansatz verfolgt meine Arbeit über Konzertpädagogik als Beitrag zur kulturellen Bildung, wenn sie der Frage nachgeht, in welchen Kontexten Musikver-

mittlung für Kinder und Jugendliche im Konzertleben stattfindet und welche Bedeutungen, Werte und Erwartungen dabei eine Rolle spielen. Ob dabei Grenzen zwischen Publikum, Ausführenden und Institutionen verschoben und neu festgesetzt werden können, ist eine meiner zentralen Fragestellungen. Bei der Erforschung dieses Feldes leiten mich folgende Aspekte in zwei Themenkomplexen:

1) Konzertpädagogik im Kontext:

- Woher stammt das Bedürfnis und das Engagement der Akteure im Konzertleben, die Kulturform *Konzert* für Kinder außerhalb der Schule pädagogisch aufzubereiten?
 - Aus historischer Sicht (Volksbildung, „Das Jahrhundert des Kindes“, Bewahren des kulturellen Erbes einer bürgerlichen Musikkultur, ...)
 - Aus pädagogischer Sicht (Kulturpädagogische Lernprozesse, zielgruppengerechtes Planen, pädagogische Prozesse in Konzertsituationen, ...)
 - Aus wirtschaftlicher Sicht (Erhalt des Systems „Konzertleben“ für einen möglichst großen Markt, ...)
 - Aus kulturpolitischer Sicht (Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, Berufsfelderweiterung für Musiker, Schauspieler und Musikpädagogen, ...)
- Welche Wechselbeziehungen bestehen zwischen den kulturpolitischen Rahmenbedingungen in Österreich und zwei ausgewählten europäischen Ländern (Großbritannien und den Niederlanden) und den Möglichkeiten der Konzertpädagogik?

2) Zu den Methoden und Erscheinungen der Konzertpädagogik:

- Welche Beziehungen herrschen zwischen musikalisch/szenischer Darstellung und pädagogischer Vermittlung?
- Wer leitet die Lehr-Lernprozesse an und warum? (Musikvermittler, Konzertpädagogen, Schauspieler, Dirigenten, Musiker ...)
- Was unterscheidet Konzertpädagogik von pädagogischen Haltungen der Gestalter von Kinderkonzerten?
- Welche Methoden werden eingesetzt: Elementare Musikpädagogik, Moderation, Inszenierung, Quiz, ...?
- Woher stammen die Methoden: aus der Ausbildung, aus der Weiterbildung, aus Erfahrung, ...?
- Wie wird evaluiert?

Zur Beantwortung dieser Fragen habe ich mich für eine methodologische Bricolage entschieden, d.h. ich werde aus verschiedenen wissenschaftlichen Feldern Theorien und Methoden heranziehen, die mir für die Erforschung des Themas wesentlich erscheinen.

Im Zentrum der Arbeit stehen 10 unterschiedliche konzertpädagogische Projekte in Österreich, Großbritannien und den Niederlanden, die nach Altersstufen und Zielgruppen (Schule, Musikschule bzw. Familien) ausgewählt wurden und durch teilnehmende Beobachtung analysiert werden. Um diese Konzerte sind jeweils Experten aus den Bereichen Veranstalter/Ensembleleiter, Konzertpädagogen, Musiker/Schauspieler/Komponisten, Lehrer der Aus- und Weiterbildung und Kulturpolitiker gruppiert, die in Experteninterviews befragt werden (vgl. Froschauer & Lueger 2003, Lueger 2000, Bogner & Littig & Menz 2005).

Literatur

- Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2005; 2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH
- Brandstätter, Ursula (2001): So & Anders. Beispiele und Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes „Musikvermittlung“, in: O. Nimczik (Hrsg.): Musik – Vermittlung – Leben. Festschrift für Ernst Klaus Schneider, Essen: Die Blaue Eule. S.63-71
- Froschauer, Ulrike & Lueger, Manfred (Hrsg.) (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, Wien: WUV-Universitätsverlag
- Fuchs, Max (2001): Wozu Kunst? Zur sozialen und individuellen Funktion und Wirkung von Kunst. Arbeitsmaterialien zum Modellprojekt „Schlüsselkompetenzen erkennen und bewerten“ der BKJ (Stand 6/01).
<<http://www.akademieremscheid.de/ars/publikationen/aufsaeetze/fuchskunst.pdf>>
- Grossberg, Lawrence (2002): Die Definition der Cultural Studies, in: L. Musner & G. Wunberg (Hrsg.): Kulturwissenschaften. Forschung - Praxis – Positionen, Wien: WUV-Universitätsverlag, S.46-68
- Hoffmann, Hilmar (1981; 1979): Kultur für alle. Perspektiven und Modelle, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
- Lueger, Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung. Methodologie, Organisation, Materialanalyse, Wien: WUV-Universitätsverlag
- Mollenhauser, Klaus; Dietrich, Cornelia; Müller, Hans R. & Parmentier, Michael (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim & München: Juventa
- Nolte, Eckhard (2001): ... *indem es die Zahl der Verstehenden und Genießenden mehrt* – Musikpädagogische Aspekte in Franz Liszts Konzeption der Programm-Musik, in: U. Eckart-Bäcker (Hrsg.): Musikalisches Lernen außerhalb von Schule. Sitzungsbericht 1998/1999 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik (= Musikpädagogik. Forschung und Lehre, Beiheft 9), Mainz: Schott Musik International, S. 48–54
- Ulm, Michaela & Mandl, Veronika (2004): Triolino – eine neue Konzertdramaturgie für Drei- bis Fünfjährige und ihre Eltern. In: F. Niermann & C. Wimmer (Hrsg.): Musiklernen – ein Leben lang. Materialien zu Weiterbildung / lifelong development, Wien: Universal Edition, S. 370-372

Winter, Rainer (2001): Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht,
Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Constanze Wimmer
Himmelpfortgasse 19/5
A 1010 Wien
Österreich
Mail: Wimmer-c@mdw.ac.at

II. Freie Forschungsbeiträge

Strategien des Kompetenzerwerbs von MusiklehrerInnen im Umgang mit Neuen Medien.

Perspektiven musikpädagogischer Forschung im Umfeld von Lehrerfortbildung (am Beispiel des Me[i]Mus-Projekts)

Einleitung

Heinz Antholz fragt in einem Aufsatz „Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers?“. In seiner klaren Antwort nennt er als eine wesentliche Eigenschaft eines guten Lehrers¹ „seine Bereitschaft und Anstrengung, in den drei bis vier Jahrzehnten seines Berufslebens selbstkritisch immer wieder Neues hinzuzulernen und umzulernen, da sich Musikkultur und Musikpädagogik wandeln und ändern“ (Antholz 1992, 137).

Was Antholz noch als Ausweis eines musikpädagogischen „Berufsethos“ betrachtete, ist gegenwärtig – verstärkt durch die PISA-Debatte – in nahezu allen Bundesländern zu einer gesetzlichen Verpflichtung geworden: die berufsbegleitende Fortbildung. Für sie werden auch im Bereich der Musik erhebliche finanzielle Mittel in der Hoffnung bereitgestellt, dass sich dadurch spürbar die Qualität von Unterricht und damit letztlich auch das Schulsystem insgesamt verbessern. Über die Effektivität dieser Maßnahmen ist bislang jedoch nur wenig bekannt. Ist der Optimismus berechtigt oder bleiben Fortbildungen weitgehend folgenlos für den Berufsalltag? Hat das Konzept Lehrerfortbildung in der Praxis versagt, da es die gegenwärtige „Krise des Musikunterrichts“ nicht abwenden konnte? Diese zugegebenermaßen etwas überspitzt vorgetragene Frage hat uns in den letzten zwei Jahren im Rahmen einer selbst durchgeführten Lehrerfortbildung zunehmend beschäftigt, verbunden mit Überlegungen, welchen spezifischen Bedingungen musikpädagogische Fortbildungsmaßnahmen unterliegen.

Der Fortbildungsmarkt insgesamt, aber auch der musiklehrerspezifische, ist nahezu unüberschaubar geworden. Staatliche Institute und Einrichtungen der Lehrerfortbildung konkurrieren miteinander und werden ergänzt durch Angebote von Fachlehrerverbänden, regionalen Einrichtungen und privaten Anbietern. Die An-

¹ Wir verwenden aus Gründen der leichteren Lesbarkeit die maskuline Form, gemeint sind aber immer beide Geschlechter.

gebote reichen von „Rap mit Schülern“ bis zu „Möglichkeiten eines handlungsorientierten Musikunterrichts“.

Unter der Prämisse, dass es sich bei der Musiklehrerfortbildung immer auch um eine Nahtstelle der Vermittlung musikpädagogischen Wissens handelt, ist es erstaunlich, dass dieser „quartäre Bereich“ der Bildung (vgl. Jagenlauf, Schulz & Wolgast 1995) - nach Primar- und Sekundarstufen, sowie dem Hochschul- bzw. akademischem Ausbildungsbereich - noch kaum zum Gegenstand musikpädagogischer Forschung geworden ist.

Unser Beitrag versteht sich daher als Impuls zur verstärkten Auseinandersetzung mit Aspekten der Fort- und Weiterbildung von MusiklehrerInnen. Es zeichnet sich ab, dass dieser Bereich in einer Zeit der Reorganisation des Bildungssystems weiter an Bedeutsamkeit gewinnen wird. Thematische Anschlüsse lassen sich u.a. zu einer sich erst langsam etablierenden Debatte zur Professionalisierung von MusiklehrerInnen herstellen. Diese Debatte hat sich bislang überwiegend mit der Problematik der Musiklehrerausbildung an Universitäten und Hochschulen beschäftigt (Hübner 1995, Knolle & Ott 1995, Deutscher Musikrat 2001, Vogt 2002, Heß 2003).

Der Beitrag gliedert sich folgendermaßen: Zunächst stellen wir das Projekt Me[i]Mus, das den Ausgangs- und Bezugspunkt für die gewählte Thematik darstellt, kurz vor. Es handelt sich dabei um ein musikpädagogisches Lehrerfortbildungsangebot mit dem Schwerpunkt Neue Medien² im Musikunterricht. Anschließend wird ausgehend von dem Begriff „medienpädagogische Kompetenz“ ein Konzept skizziert, das aus der Medienpädagogik stammt. Dieses theoretische Konzept konfrontieren wir mit eigenen Erfahrungen aus der Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des Projekts Me[i]Mus und formulieren anschließend Perspektiven für zukünftige musikpädagogische Forschungen in diesem Bereich.

Der Forschungskontext: Das Projekt Me[i]Mus

Im Rahmen des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KUBIM)³ arbeiten von August 2002 bis März 2005 zwei Gruppen von jeweils

² Unter Neuen Medien verstehen wir alle Formen digitaler Technologie, die Informationsverarbeitung, -speicherung, -übertragung und -präsentation ermöglichen.

³ Das BLK-Programm Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, kurz „KUBIM“ genannt, umfasst 23 Einzelmodellprojekte aus 13 Bundesländern. Ziel des Programms ist die Entwicklung und Erprobung innovativer Modelle für den kreativen und kompetenten Umgang mit den neuen Medientechnologien in der kulturellen Bildung/Ausbildung und die Förderung

acht Musiklehrerinnen und -lehrern aus Sachsen-Anhalt bzw. zehn aus Bayern an den Standorten Magdeburg und Würzburg gemeinsam in dem Modellvorhaben „Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument und Thema im Musikunterricht“ (Me[i]Mus). Das Projekt hat sich zum Ziel gesetzt, innerhalb von drei Jahren didaktisch-methodische Konzepte für die Arbeit mit Neuen Musiktechnologien im Musikunterricht gemeinsam zu entwickeln und zu erproben. Die Musiklehrer kommen aus Würzburg einschließlich des unterfränkischen Umlandes, sowie aus Sachsen-Anhalt mit Schwerpunkt Magdeburg. Als Schulformen sind in Bayern vier Realschulen und sechs Gymnasien, in Sachsen-Anhalt drei Gymnasien und drei Sekundarschulen beteiligt. Die mitwirkenden Musiklehrer nehmen freiwillig an dem Modellvorhaben teil. Sie haben sich auf eine schriftliche Ausschreibung der beiden Projektleiter beworben⁴. Spezialkenntnisse im Computerbereich waren als Voraussetzung nicht gefordert. Dieser Rahmen führte dazu, dass sich die Lehrergruppen in den beiden Bundesländern jeweils sehr heterogen zusammensetzten. Sowohl ‚Computerfreaks‘ als auch relative Anfänger im Bereich Neuer Medien im Musikunterricht sind seit Beginn im Projekt vertreten. Von den 18 Mitgliedern der beiden Fortbildungsgruppen sind fünf weiblich und dreizehn männlich.

Auch wenn das Me[i]Mus-Projekt durch seine Fokussierung auf den Bereich Neue Medien nur einen Teilbereich der angebotenen Fortbildungsmaßnahmen repräsentiert⁵, sind wir der Ansicht, dass es als Beispiel dazu dienen kann, Bedingungen und Strategien des Kompetenzerwerbs in Fortbildungsprozessen zu ana-

der ästhetischen Erfahrung durch Schulung der Sinne und Arbeit in interdisziplinären und medialen Projekten. Die im Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) zusammengeführten und in diesem Rahmen zu je 50 Prozent von den Ländern und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Modellvorhaben beschäftigen sich unter verschiedenen Fragestellungen mit den Schnittstellen von Kunst, Kultur und Medien. Schwerpunkte des Förderprogramms mit Projekten in den Bereichen Schule, Hochschule und außerschulische Bildung sind u.a.:

- die Erschließung neuer Ausdrucksmöglichkeiten in den Sparten Bildende Kunst, Design, Literatur, Musik, Tanz und Theater durch Einsatz neuer Technologien,
- Entwicklung neuer Studienbausteine/-angebote im Bereich künstlerischer Arbeit mit und an den Medien, Entwicklung neuer Formen der Kunstvermittlung, Förderung neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten und Schulung der Sinne in ästhetischen Arbeitsprojekten als Basis für Wahrnehmen, Erkennen und Lernen,
- Einbeziehung ästhetischer Erfahrungen als Lehrprinzip in den Unterricht aller Fächer und Schulformen.

⁴ Geleitet wird das Projekt von Prof. Dr. Niels Knolle (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg) und Prof. Dr. Thomas Münch (Hochschule für Musik Würzburg) unter Mitarbeit von Dr. Martin Eibach (Würzburg) und Rainer Günther (Magdeburg).

⁵ Eigene Analysen der Angebotsprogramme verschiedener Landesinstitute für Lehrerfortbildung ergaben, dass im Fachbereich Musik bis zu 20% der Fortbildungsmaßnahmen die Arbeit mit Neuen Medien zum Inhalt haben.

lysieren und Perspektiven der Verbesserung hinsichtlich Effizienz und Nachhaltigkeit zu entwickeln.

Kompetenzerwerb von Lehrern im Me[i]Mus-Projekt bedeutet konkret den Erwerb einer musikpädagogischen Medienkompetenz. Als „musikpädagogische Medienkompetenz“ wollen wir in einer ersten Annäherung die Fähigkeit verstehen, komplexe Unterrichtssituationen zu inszenieren, in denen der Medieneinsatz von einem Musiklehrer in Hinblick auf die jeweilige didaktische Vermittlungsintention bewusst geplant, durchgeführt und evaluiert wird. Im hier angesprochenen Fall des Einsatzes von Neuen Medien geht es also darum, wie Computer im Musikunterricht zum Einsatz kommen, so dass das leitende Ziel musikalischer Vermittlungspraxis, die Ermöglichung musikalischer bzw. musikbezogener Erfahrungen (vgl. Kaiser 1995), erreicht wird.

Bei der Explikation des Begriffs der Medienkompetenz (von Lehrern) greifen wir auf Vorarbeiten zurück, die aus dem Bereich der Medienpädagogik (Blömecke 2000) stammen. Wir verwenden diesen Begriff, weil er seinen Ausgangspunkt explizit bei den unterrichtlichen Aufgaben von Lehrern hat, und damit den Unterrichtsalltag stärker einbezieht, als bislang vorliegende Konzepte⁶. Unter der Perspektive der Lehrerbildung hat Sigrid Blömecke den Begriff jüngst erneut entfaltet (Blömecke 2003). Seine Dimensionen sollen hier kurz skizziert werden.

Der Begriff der Medienkompetenz

Die Zielvorstellungen für einen pädagogisch verantworteten Umgang mit Neuen Medien in der Schule lassen sich in dem Begriff der medienpädagogischen Kompetenz fassen, der nach Blömecke⁷ fünf Teilkompetenzen umfasst:

- (1) die mediendidaktische Kompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur reflektierten Verwendung von Medien und Informationstechnologien in geeigneten Lehr- und Lernformen.
- (2) die medienerzieherische Kompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, Medienthemen im Sinn angemessener pädagogischer Leitideen im Unterricht behandeln zu können.
- (3) die sozialisationsbezogene Kompetenz im Medienzusammenhang, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur konstruktiven Berücksichtigung

⁶ Auf die wissenschaftstheoretische und methodologische Problematik der operationalen Definition eines Begriffs von Medienkompetenz wurde in der pädagogischen Literatur schon mehrfach hingewiesen (zuletzt: Eichert & Stroh 2004, 38).

⁷ Vgl. zum folgenden Blömecke 2003, 7.

der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler beim medienpädagogischen Handeln.

- (4) die Schulentwicklungskompetenz im Medienzusammenhang, als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur innovativen Gestaltung der personalen und institutionellen Rahmenbedingungen medienpädagogischen Handelns in der Schule.
- (5) Die eigene Medienkompetenz als Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern zu eigenem sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozialverantwortlichem Handeln im Zusammenhang mit Medien und Informationstechnologien.

Dieses Medienkompetenz-Modell ist im Blick auf die Ausbildung von Lehrern entwickelt worden. Es skizziert damit Felder, auf denen Berufaspiranten ausgebildet werden sollen. Der Vorteil dieses differenzierten Begriffs medienpädagogischer Kompetenz liegt in einem hinreichend großen Abstraktionsgrad, um verschiedene Dimensionen des Kompetenzbegriffs analytisch zu unterscheiden. Zugleich ist er noch anschaulich genug, um sich für die Ausbildungspraxis als dienlich zu erweisen. Zudem ergeben sich Anschlussmöglichkeiten an die didaktische Theoriebildung (etwa im Hinblick auf die Berücksichtigung sozio-kultureller und personaler Voraussetzungen für den Unterricht mit Neuen Medien). Die offenen Flanken in der explikativen Fassung des Begriffs der Medienkompetenz liegen bei Blömecke in der Verwendung pädagogischer „Letztbegründungsformeln“, die einer weiteren Präzisierung bedürfen: („geeignete Lehr- und Lernformen“, „Konstruktive Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen“, „innovative Gestaltung“, „sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozialverantwortliches Handeln“). Es handelt sich dabei in allen Fällen um Wertbegriffe, für die jeweils unterschiedliche sozial- und individualethische Bestimmungen eingesetzt werden können⁸. Der Einwand der mangelnden begrifflichen Schärfe, so berechtigt er auf den ersten Blick auch sein mag, trifft hier aber nur bedingt, da Werturteile in den Bereich der Auswahl und Begründung für oder gegen eine pädagogische Konzeption fallen und somit in den Bereich der *vor* der Didaktik liegenden Ebene, der didaktischen Prolegomena.

Die vorgestellten Kompetenzfelder sind nicht hierarchisch zu verstehen, sondern als sich ergänzende, teilweise sich überlagernde. Die in Hinblick auf SchülerInnen vielfach formulierten Medienkompetenzbereiche gelten sinngemäß auch für Musiklehrerinnen und -lehrer (vgl. Münch 1999). Im Unterschied zu den SchülerInnen wird aber von den Unterrichtenden ein weitaus höheres Maß an Fähigkeit zur „Meta-Reflexion“ als wesentliche Voraussetzung für die Initiierung von mu-

⁸ Zum Werteproblem vgl. Kreiser (o. J.).

sikalischen Lernprozessen benötigt. Die hier genannten Dimensionen medienpädagogischer Kompetenz verstehen sich als überfachliche Kompetenzen und geben keinen Hinweis auf die in musikpädagogischen Lehr- und Lernzusammenhängen spezifischen didaktischen Herausforderungen. Hier wird das Fehlen einer „musikpädagogischen Mediendidaktik“ besonders virulent. Diese Aufgabe kann an dieser Stelle nicht geleistet werden und muss weiterer Forschung vorbehalten bleiben.

Für die folgende Darstellung spezifischer Beobachtungen im Bereich der Lehrerfortbildung, die u.a. auf die Entwicklung einer medienpädagogischen Kompetenz von Musiklehrern abzielt, ist der hier geschilderte Begriff dennoch hilfreich: Er expliziert, in welchen komplexen Zusammenhängen Medieneinsatz nicht nur im Musikunterricht bedacht werden kann, wenn man den Maßstab professionellen Lehrerhandelns zugrunde legt. Als ein Kennzeichen pädagogischer Professionalität⁹ soll hier die Fähigkeit zur „Institutionalisierung von Formen der (individuellen wie kollektiven) Selbstbeobachtung“ (Kade & Seitter 2004, 326f.) angenommen werden.

Beobachtungen - Dissonanzen – Problemstellungen

Wie bereits erwähnt, geht es bei dem Me[i]Mus-Projekt in Zusammenarbeit mit Lehrern verschiedener Schulstufen primär um die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten, in denen Neue Medien als Werkzeug, Musikinstrument oder Thema bedeutsam sind. Erst in zweiter Linie steht die Fortbildung von Musiklehrern auf dem Programm. In Verlauf des mehrjährigen Projekts zeigt sich jedoch, dass die für die Entwicklung der Unterrichtskonzepte notwendige technologische Kompetenz (im Sinne der Bedienung von Hard- und Software) weitgehend problemlos vermittelbar ist. Die Verständigung über notwendige musikpädagogische Medienkompetenzen zur Bewältigung des schulischen Alltags und die Bereitschaft, in Hinblick darauf die eigenen Unterrichtskonzepte zu überprüfen, ist dagegen bei den beteiligten Lehrern gering und kann deshalb nur schwierig und mit vergleichsweise wenig Erfolg von der Projektleitung angestoßen werden (vgl. auch Bastian & Hafen 1990). Um diese wenig befriedigende Situation zu verändern, wurde durch die Projektleitung eine Erweiterung der Forschungsperspektive beschlossen:

⁹ In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion haben die Begriffe Profession und Professionalität derzeit Konjunktur. In der Diskussion lassen sich zwei theoretische Modelle zur Systematisierung der „Steigerungsformel Professionalität“ (Reh 2004) ausmachen. Dabei werden zwei theoretische Orientierungen verfolgt, eine systemtheoretische und eine handlungsorientierte (Stichweh 1996, bzw. Hansmann 2000).

Es geht nun zusätzlich um die vertiefte Klärung der Frage, warum es vielen Lehrern so schwer fällt, sich auf „neue“ Unterrichtskonzepte einzulassen. Was geschieht, wenn Lehrer Lernende werden? Worin liegen die spezifischen Bedingungen und Probleme bei der Fortbildung von Musiklehrern (mit Neuen Medien)?

Aus der systematischen Beobachtung der Me[i]mus-Fortbildungsgruppe, die aufgrund der langen Projektlaufzeit von zweieinhalb Jahren einen Sonderfall zu traditionellen Wochenend- oder Tagesveranstaltungen darstellt, werden im Folgenden Aspekte zusammengestellt, denen primär heuristische Funktion zukommt. Mit dem Begriff der „Strategie“ werden hier weniger „zielgerichtete Handlungen“ verstanden als Handlungsmuster, die vermutlich nicht immer bewusst ablaufen, aber die den Prozess des Kompetenzerwerbs im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung maßgeblich prägen. Den eigenen Beschreibungen und Beobachtungen werden bei den folgenden Darstellungen zum Teil Beiträge aus der musikpädagogischen Forschung zur Seite gestellt, die die beschriebenen Phänomene entweder ergänzen oder unter einer weiteren Perspektive beleuchten können.

Strategie: Lehrer nutzen Fortbildungen sowohl zum fachbezogenen Kompetenzerwerb als auch zum allgemeinen beruflichen Austausch

Es wäre eine verkürzte Sicht auf Fortbildung, würde man sie nur als Veranstaltungen zum Erwerb neuer fachlicher Kompetenzen betrachten. Eine ganz wichtige Funktion liegt nach unserer Beobachtung gerade darin, dass sie ein Austauschforum für alle Fragen des beruflichen Alltags darstellen. Jede Fortbildung hat zwar ein thematisches Zentrum (im Me[i]Mus-Projekt die Erarbeitung und Erprobung von Unterrichtsprojekten); dies muss jedoch keineswegs der zentrale Grund für die Teilnahme an der Fortbildung sein, denn: Lehrer erleben sich im Schulalltag oft mehr als Rad im Systemgetriebe denn als aktive Gestalter von Schule. Das schulische Umfeld (Lehrplan, Klassengrößen, Stellung des Faches im Stundenplan, spezifische Erwartungen an die Musiklehrer zur Gestaltung einer Musikkultur in der Schule etc.) stellt für viele Musiklehrer eine große Belastung dar, die in die Fortbildung mit hineingetragen wird. Dies reicht bis in den Bereich der Existenzangst hinein, dass die eigene Stelle durch Schließung oder Verlagerung der bisherigen Schule bedroht ist. Eine Fortbildungsgruppe, insbesondere wenn sie über eine längere Zeit zusammen arbeitet und dadurch eine Vertrauensbasis entstanden ist, ist auch und vor allem eine soziale Gemeinschaft, nicht alleine eine zielorientierte Lerngemeinschaft. Mit der Fortbildungsveranstaltung wird gleichzeitig ein sozialer Raum eröffnet, der eine Distanzierung vom

beruflichen Alltag ermöglicht. Dies bedeutet zum Beispiel, dass die Probleme an einer Schule (Beschaffung von Material für den Musikunterricht, Ausstattungsprobleme, administrative Regelungen etc.) nicht als persönliche Einzelprobleme, sondern als „typisch“ für die eigene Arbeit als Musiklehrer erlebt werden können. Eine besondere Rolle spielen auch die psychologischen Mechanismen zur Bewältigung von so genanntem „Rollenstress“, der in starkem Maße die berufliche Zufriedenheit beeinträchtigen kann. Eine neuere amerikanische Untersuchung zu diesem Phänomen bei Musiklehrern unterscheidet sechs zentrale Stressoren „role conflict, role ambiguity, role overload, underutilization of skills, resource inadequacy and non-participation“ (Scheib 2003, 125). Die Wirkung dieser Stressoren kann bis zu einer partiellen oder völligen Berufsunfähigkeit führen. Stressphänomene resultieren, wie die genannte Studie zeigt, unter anderem aus der Widersprüchlichkeit zwischen den eigenen Erwartungen an die schulische Wirklichkeit und ihren systemimmanenten Bedingungen. Indem in einer Fortbildung von Anfang an Raum für Fragen des komplexen und problematischen Schulalltags eingeräumt wird, lassen sich Reibungen eher vermeiden.

Strategie: Lehrer nutzen Fortbildungen zum Erwerb beruflicher Wertschätzung und zur Erfahrung von Kollegialität

Dieser Aspekt ist eng mit dem ersten verbunden, aber dennoch besonders erwähnenswert. Die Erfahrungen aus dem Projekt Me[i]Mus zeigen, dass das hohe Engagement, das viele Musiklehrer an den Tag legen, weil sie ihren Beruf ernst nehmen und lieben, im Kontext Schule aus ihrer Sicht keine ausreichende Anerkennung findet. Es überwiegt das Einzelkämpfertum, das bis zu einer gewissen Isolation innerhalb des Lehrerkollegiums führen kann. Der Wunsch nach der Erfahrung von Kollegialität kann angesichts des Gefühls, im Schulalltag zerrieben zu werden, ein starkes Motiv zum Besuch von Fortbildungen sein. Die Frage „Ist das gut, was ich mache?“ steht oft implizit im Raum. Diese Beobachtung verweist auf deutlich Defizite im Organisationssystem Schule, in dem die Kommunikation über Qualität zwar als Anforderung von Außen besonders in der heutigen Zeit immer präsent ist, aber es in vielen Fällen nur mühsam gelingt, eine positive, wertschätzende Kommunikationskultur in den Schulen selbst zu installieren.

Die mangelnde Wertschätzung für die alltägliche Unterrichtsarbeit verschärft bei nicht wenigen Musiklehrern das alte Künstler-oder-Pädagoge-Dilemma. Es handelt sich hier um ein weit verbreitetes Phänomen: Morgens sind sie als Pädagoge in der Schule und nachmittags Künstler. Als Chorleiter, Sänger, Instrumentalist etc. legen sich viele diese „Zweite Existenz“ zu, um mit ihren künstlerischen Aktivitäten die Wertschätzung zu erhalten, die ihnen im schulischen Umfeld nicht

ausreichend gewährt wird. Das Dilemma wirkt sich auf Fortbildungsveranstaltungen zum Teil paradox aus: Die künstlerische Existenz, das Gebiet, auf dem sie am erfolgreichsten sind, steht nicht im Mittelpunkt, sondern ihre „berufliche Existenz“, die den Gelderwerb sichert, aber nicht zentral für die eigene Identität ist. Das Selbstbewusstsein als Lehrer speist sich in vielen Fällen aus der Tatsache, dass man ein guter Künstler ist, nicht primär daraus, ein guter (Musik-)Pädagoge zu sein. Dieses Musiklehrer-Dilemma ist tief verwurzelt, und Erklärungen hierfür verweisen z.B. auf den Einfluss von Ausbildungsinstitutionen. Insbesondere die Studiengänge an Musikhochschulen verstärken vermutlich die Ausprägung eines künstlerischen Habitus¹⁰, wohingegen ein pädagogisches Selbstbild nur schwach entwickelt wird (vgl. Ott 1989)¹⁰.

Strategie: Lehrer übersetzen häufig medienpädagogische Kompetenz mit Technikbeherrschung

Im Me[i]Mus-Projekt steht die Arbeit mit Neuen Medien im Mittelpunkt. Für manche Lehrer hat dies einen hohen Attraktivitätswert. Der Einsatz aktueller und komplexer Hard- und Software erfüllt sie mit großer Befriedigung und ist für sie ein Indikator für modernen, erfolgreichen Unterricht. Nicht selten verfügen sie über ein enormes technikorientiertes Expertenwissen in Hinblick auf Computer, über das sie sich gerne mit anderen austauschen. Die Beschäftigung mit medienpädagogischen bzw. musikpädagogischen Fragen im Kontext Neue Medien wird hingegen als vergleichsweise unattraktiv und überflüssig erlebt. Dies hat direkte Konsequenzen für die Lehrerfortbildung insofern, als dass die Bereitschaft, technisches Wissen zu erwerben sehr stark ausgeprägt ist, während pädagogische Fragestellungen weitaus seltener und schwieriger bedacht werden. Zwei sehr unterschiedliche Gründe für das gering ausgeprägte Bedürfnis nach pädagogischer Reflexion sind das Faszinosum am technisch Machbaren und die Sorge um mangelndes technisches Können, das im Unterricht dann zu Problemen führen könnte.

Im Sprachduktus des Kompetenzmodells von Sigrid Blömecke steht hier das Interesse an der Weiterentwicklung der eigenen „technischen“ Medienkompetenz vor der didaktischen Medienkompetenz. Die Defizite dieses reduzierten Verständnisses von eigener Medienkompetenz liegen vor allem in der fehlenden Reflexion der medienethischen und musikkulturellen Aspekte, also beispielsweise

¹⁰ Musikpädagogische Forschungen, die berufsbiografische und soziokulturelle Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Berufspraxis von Musiklehrern untersuchen, stehen noch ganz am Anfang. An der Universität Paderborn (Heiner Gembris) läuft zu diesem Bereich derzeit ein DFG-Projekt welches einen Teil dieser Zusammenhänge näher zu ergründen sucht.

der Frage nach den sozialen Auswirkungen des Mediengebrauch und der Veränderung von musikalischen Rezeptionsweisen in Folge von Mediennutzung.

Strategie: Handlungsrezepte: ja bitte; theoriegeleitete Reflexion: nur wenn unbedingt notwendig

Die gegenwärtige Krise des Musikunterrichts ist bis in die Fortbildungen hinein spürbar. Als ein Indikator kann die Beobachtung herangezogen werden, dass bisherige Vorstellungen und Idealbilder, wie der eigene Musikunterricht aussehen könnte, angesichts der realen Unterrichtserfahrungen sowie schulorganisatorischen und schulpolitischen Rahmenbedingungen in Frage gestellt oder sogar obsolet werden. Aus der Verunsicherung entsteht der Wunsch, fertig ausgearbeitete, erfolgreich erprobte Unterrichtsbausteine an die Hand zu bekommen. Unterrichtszrepte von kommerziellen Anbietern finden deshalb starken Absatz, wohingegen didaktische Konzepte, die mit differenzierten Überlegungen auf die vielfältigen Herausforderungen in der Schule zu reagieren versuchen, als wenig hilfreich erlebt werden. So haben z.B. die fachdidaktischen Diskussionen über musikalisch-ästhetisches Lernen, d.h. die Ermöglichung musikalischer Erfahrungen und musikalischer Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern, sowie die Fähigkeit, Musik affektiv wahrzunehmen und zu erleben, die „Basis des Musikunterrichts“ kaum erreicht. Dort werden diese Diskussionen, wenn sie denn überhaupt wahrgenommen werden, schnell als zu abgehoben und unpraktikabel abqualifiziert.

Offensichtlich hat es die Musikpädagogik bislang kaum geschafft, ein Interesse an vermeintlich theoretischen Fragestellungen zu vermitteln. Hängt dies vielleicht mit dem Theoriebegriff zusammen, oder mit der Art und Weise, wie didaktisches Theoriewissen an Universitäten und Musikhochschulen vermittelt wurde bzw. wird? Könnte evtl. die stärkere Orientierung an lebensgeschichtlichen und pädagogischen Erfahrungen der Lehrer sowie bereits die frühe Einübung in pädagogische Fallanalysen hier für Abhilfe sorgen (vgl. Lehmann-Wermser & Niessen 2004)? Das Programm, subjektive Theorien von Lehrern stärker in den Blick zu nehmen, könnte hier wichtige und neue Erkenntnisse zu Tage fördern (vgl. Niessen 2004).

Strategie: „Realismus“ statt Utopie

Versuche, Schule anders zu denken und neue unterrichtliche Wege für sich selbst zu finden, haben aus der Perspektive vieler Lehrer wenig Chancen, da sie nur wenig Möglichkeiten der Umsetzung in ihrer derzeitigen Arbeitsituation sehen. Neben zeitlicher Überlastung beklagen sie eine zu geringe Unterstützung durch

die Schulleitung, fehlende Infrastruktur usw. Zudem sehen sie die Anpassung der eigenen Unterrichtsstrategien an den schulischen Alltag als Ausdruck von Professionalität, wohingegen das Suchen nach Alternativen und ein „Gegen-den-Strom-Schwimmen“ zwar durchaus Anerkennung finden kann, aber schnell als vollkommen unrealistisch abgelehnt werden. Dies wurde u.a. bei vielen Ideen, die im Me[i]mus Projekt von der Projektleitung eingebracht wurden, schnell sehr deutlich.

Strategie: Neue Medien - entweder ganz oder gar nicht

Das starke Bedürfnis nach einfach umsetzbaren Maximen für einen erfolgreichen Musikunterricht hat zur Folge, dass z.B. aus der Beobachtung, dass Schüler gerne mit dem Computer arbeiten, die Schlussfolgerung gezogen wird, den Computer im (Musik)möglichst häufig einzusetzen. Dies kann im einen Extremfall dazu führen, dass nahezu jede Unterrichtsstunde unter Zuhilfenahme Neuer Medien bestritten wird. Auch umgekehrt gibt es häufig den Fall, dass viele Musiklehrer für sich entschieden haben, dass Ihnen der Aufwand, sich mit dem Einsatz Neuer Medien im Musikunterricht zu beschäftigen, zu hoch ist. Meist sind sie selbst in den klassischen Instrumentalfächern ausgebildet und stehen technischen Veränderungen eher abwartend bis skeptisch gegenüber. Schulorganisatorisch löst sich das Problem, eine Balance zwischen diesen beiden Extrempositionen zu finden, unter Umständen dadurch, dass mehrere Musiklehrer ein breiteres Angebot abdecken, sowie mit der Aussage: „Für die Neuen Medien ist mein Kollege zuständig.“ Der Rückzug auf das vermeintlich sichere Terrain der eigenen Unterrichtserfahrung übergeht dabei allerdings Impulse, die den Einsatz Neuer Medien unter einer lerntheoretischen Perspektive betrachten.

In der Medienpädagogik und der Erziehungswissenschaft ist inzwischen unumstritten, dass das Lernen mit Neuen Medien insbesondere dann erfolgreich ist, wenn es gleichzeitig mit einer neuen Lernkultur verknüpft wird (Hense, Mandl & Gräsel 2001). Die Vermittlung dieses Zusammenhangs, insbesondere die Überlegung, dass Medieneinsatz in Verbindung mit traditionellem Instruktionsunterricht eine „Ressourcenverschwendung“ ist, erweist sich als großes Problem im Bereich der Fortbildung. Das Bewusstsein dafür, dass ein Musikunterricht im Informatikraum, in dem die Schüler hinter ihren Bildschirmen verschwinden, eine eigene Dynamik aufweist, dass die Faszination der Technik beim Schüler und neue Formen der Kommunikation zwischen Schüler und Lehrer (z.B. durch die Einrichtung von virtuellen Klassenzimmern, e-learning etc) erweiterte didaktische Möglichkeiten, aber auch Gefahren bieten, entwickelt sich erst langsam.

Strategie: Lehrer fallen in eine Schülerrolle zurück

Eine Beobachtung im Bereich der Fortbildung mit Neuen Medien mutet paradox an: In dem Moment, in dem die Lehrer „die Seite wechseln“ und als Lernende an einer Fortbildung teilnehmen, schleichen sich (unbewusst?) habituelle Verhaltensweisen ein, die möglicherweise mehr von dem jeweils subjektiven Verständnis von Unterricht widerspiegeln, als die explizit verbalisierten. Als Beispiel kann die schon angesprochene Erwartungshaltung angeführt werden: Zeig mir wie es geht?! Symptomatisch sind z.B. Lehr-Lernkonstellationen, in denen der Wunsch geäußert wird, dass in kleinschrittigen Phasen der Umgang mit einer Software von einem Dozenten am Beamer vorgemacht und von den Fortbildungsteilnehmern am eigenen Rechner nachvollzogen werden soll. In dieser Art der Fortbildung mit Neuen Medien feiert der klassische Frontalunterricht fröhliche Urständ. Selbstgesteuertes Lernen und die Entwicklung eines Verantwortungsbewusstseins für die eigenständige Gestaltung von Lernprozessen sind im Bereich der Lehrerfortbildung keine Selbstverständlichkeit. Sie können auch nicht als natürliche Lernhaltungen eines Erwachsenen vorausgesetzt werden, sondern müssen teilweise erst in einem längeren Prozess erworben werden.

Perspektiven für musikpädagogische Forschung

Die hier referierten Beobachtungen und Interpretationsansätze deuten ein komplexes und widersprüchliches Bedingungsgefüge für Lehrerfortbildungen an. Zugleich zeigt sich, dass wir bislang noch viel zu wenig über die beruflichen Rahmenbedingungen und die nicht nur dadurch bedingten expliziten und impliziten Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern wissen.

Bezogen auf das im Me[i]mus-Projekt behandelte Thema, in welcher Weise sich Neue Medien in diesen Musikunterricht integrieren lassen, zeigt sich, dass eine Beschränkung der Frage auf die direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen, die Schüler bzw. den Lehrer, zu kurz greift. Die Vermittlung und Einübung der oben angesprochenen medienpädagogischen Kompetenzen steht in einem direkten Zusammenhang mit dem komplexen „Arbeitsfeld Schule“ (vgl. Abb. 1)¹¹. Dieses umfasst u.a.

- die Voraussetzungen in der Infrastruktur, also z.B. die Ausstattung und Einrichtung von Musikräumen (Welche Medien stehen zur Verfügung? Wie lässt

¹¹ Die Bedeutung der institutionellen und organisatorischen Strukturen für den Musikunterricht im Allgemeinen ist bereits beschrieben worden (Kaiser & Nolte 1989, Kraemer 2001). Gleichwohl sind institutionstheoretische Untersuchungen in der Musikpädagogik nach wie vor noch selten zu finden (vgl. Kaiser 1987).

sich der Raum den unterschiedlichen Bedürfnissen im Musikunterricht anpassen? Gibt es einen Internetanschluss bzw. eine Möglichkeit der Visualisierung von Musik mit Hilfe Neuer Medien? etc.)

- Weiterhin ist die Einbindung des Musiklehrers in ein Kollegium ein wichtiger Faktor bei der Analyse der konkreten Unterrichtssituation (Gibt es eine Zusammenarbeit und Austausch zwischen den Kollegen? Werden musikpädagogische Konzeptionen gemeinsam diskutiert?).
- Die Schulleitung spielt insofern eine Rolle als sie z.B. Deputatstundenermäßigung und die Genehmigung von Fortbildungsveranstaltungen bzw. durch die ideelle und materielle Unterstützung die unterrichtlichen Initiativen auf der Schüler- bzw. Lehrerseite unterstützen oder ausbremsen kann. Ohne die Möglichkeit, über ein gewisses Maß an Freistellungen vom regulären Unterricht kann die Arbeit in der Fortbildung nur begrenzt wirksam sein, da nur angemessene zeitliche Freiräume die geistigen und körperlichen Kräfte freisetzen um über Unterricht reflektieren zu können.
- Diese Freiräume werden auch in bestimmtem Umfang von den administrativen und politischen Vorgaben durch das jeweilige Ministerium und durch den Lehrplan vorgegeben (Bezogen auf den Einsatz von Neuen Medien tauchte im Me[i]mus-Projekt beispielsweise immer wieder die Frage nach der Vereinbarkeit von innovativen Unterrichtsprojekten mit den Vorgaben und Erfordernissen des Lehrplans auf).
- Auf der Elternseite gibt es auch Erwartungen und Vorstellungen von Musikunterricht, die die Unterrichtsarbeit direkt beeinflussen können (So ist ein Musiklehrer beispielsweise bei Projekten, bei denen sich die Schule außerschulischen Einrichtungen wie einem städtischen Musiktheater oder lokalen Musikvereinen zuwendet¹², auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen, wenn Kinder auch nach der morgendlichen Unterrichtszeit auch am Nachmittag oder Abend schulische Veranstaltungen besuchen sollen).

Die hier nur knapp skizzierten Beispiele aus der Fortbildungspraxis im Me[i]mus-Projekt erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit; es soll durch sie nur verdeutlicht werden, welche Vielzahl an äußeren Faktoren im Berufsfeld ‚Musiklehrer‘ gegeben sind.

¹² Umgesetzt werden diese Überlegungen im Konzept der „Offene Schule“ (vgl. Wallrabenstein 1998).

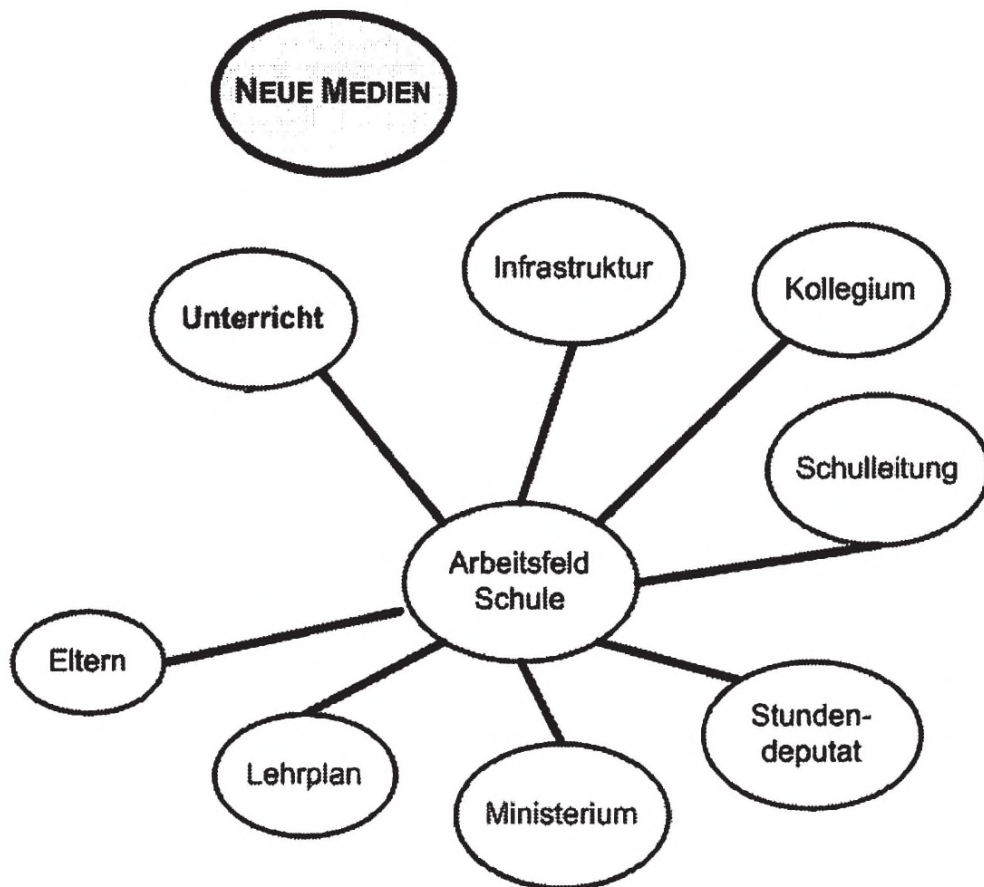


Abbildung 1: Arbeitsfeld Schule und Neue Medien

Zum besseren Verständnis der expliziten und impliziten Handlungsmuster von Lehrerinnen scheint uns zudem der Rückgriff auf ein Modell aus der Sozialpsychologie hilfreich. Zentraler Bezugspunkt ist dabei der Begriff „Einstellung“. Bereits 1960 veröffentlichten die amerikanischen Psychologen Rosenberg und Hovland eine Konzeption, nach der das wissenschaftliche Konstrukt der Einstellung drei Dimensionen aufweist; dieses so genannte Drei-Komponenten-Modell der Einstellung (Rosenberg & Hovland 1960) unterscheidet kognitive Aspekte, emotionale Aspekte sowie verhaltensbezogene Aspekte der Einstellung. Die kognitive Komponente umfasst Informationen, Wissen und Kenntnisse von einem Einstellungsobjekt, die emotionale Komponente zeichnet sich durch die affektive Zu- bzw. Abneigung aus, die verhaltensbezogene Komponente nimmt Bezug auf die beobachtbaren verbalen und nonverbalen Äußerungen und Handlungen der Personen. Bezogen auf den Umgang von Musiklehrern mit Neuen Medien erscheint es uns sinnvoll, medienpädagogische, pädagogische und musikbezogene

Einstellungen zu unterscheiden und getrennt voneinander zu untersuchen (vgl. bb. 2).

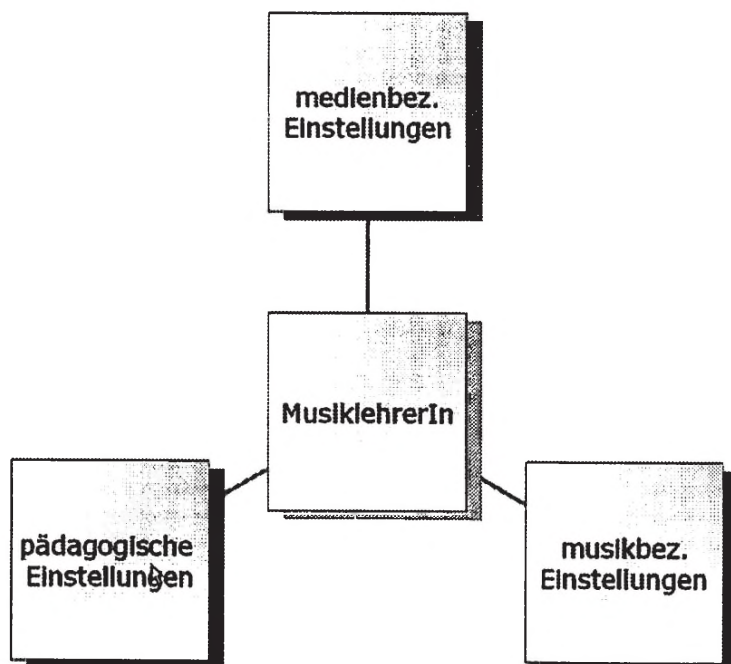


Abbildung 2: Dimensionen von „Einstellungen“ von Musiklehrern im Kontext Neue Medien

Dass kognitive, emotionale und verhaltensbezogene Dimensionen von Einstellungen auch auseinander klaffen können, gilt als eine allgemein akzeptierte Auffassung in der Einstellungsforschung. Auch im Rahmen des Me[i]Mus-Projekts haben wir es mit einer Reihe von „Einstellungsdiskrepanzen“ zu tun. So wird z.B. eine kognitiv als wichtig eingeschätzte Rolle von Neuen Medien bei der Präsentation von Musikbeispielen zugleich als emotional hoch angstbeladen erlebt, wenn noch wenige Er-

fahrungen im Bereich der technischen Bedienung dieses Mediums vorliegen. Andererseits bietet eine hohe Sicherheit auf dem Gebiet der technischen Bedienung noch keine Gewähr dafür, dass auf einer kognitiven Ebene der pädagogischen Einstellungen das Bewusstsein dafür vorhanden ist, dass der Einsatz von Neuen Medien im Musikunterricht unter Umständen auch ein Umdenken in der persönlichen pädagogischen Konzeption von Musikunterricht zur Folge haben kann.

Schlussbemerkung

Die im Titel dieses Beitrags avisierte Forschungsperspektive für die Musikpädagogik liegt in der Hinwendung zu dem komplexen „Gefüge“, in dem sich Einstellungen von Musiklehrern gegenseitig verstärken, aber auch widersprüchlich zueinander sein und vielleicht sogar miteinander konfliktieren können. Musikpädagogische Forschung im Rahmen von Lehrerfortbildung könnte im besten Sinne eine praxisorientierte Forschung darstellen, indem sie Fortbildung als Gegenstand eines musikpädagogischen Handlungsfeldes betrachtet und in diesem Feld sowohl die Adressaten als auch die Formen der Vermittlung musikpädagogischer Theorie untersucht. Für die Forschungspraxis bieten sich hier insbesondere Methoden der Handlungs- bzw. Aktionsforschung an (vgl. Kordes 1995). Diese For-

schungsperspektive erhält eine zusätzliche Notwendigkeit dadurch, dass bislang kaum „musikpädagogische Professionalitätsforschung“ existiert. Es liegen zwar erste handlungstheoretisch fundierte Ansätze vor (Dirks & Hansmann 1999, Hansmann 2000) diese sollten jedoch systemtheoretisch ergänzt und wissenschaftstheoretisch überprüft werden (vgl. Reh 2004). Die intensive Auseinandersetzung mit den Handlungsmustern von Musiklehrerinnen und -lehrern eröffnet nicht nur im Bereich von Fortbildung die Möglichkeit, zukünftig effektiver zu konzipieren und durchzuführen, sondern kann auch wichtige Hinweise z.B. für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien oder theoretischer orientierter Beiträge in musikpädagogischen Zeitschriften geben. Bis dahin ist es jedoch noch ein langer Weg. Im Blick auf die Vielzahl offener Problemstellungen im Bereich der Lehrerfortbildung ist es vielleicht heute an der Zeit in Anlehnung an Ulrich Günther (1982) zu konstatieren: „Der Lehrer – der findet gar nicht statt“.

Literatur

- Antholz, Heinz (1992): Gibt es den Idealtyp eines Musiklehrers? Erfahrungen und Erkenntnisse in der Musiklehrausbildung, in: Musiklehren und Musiklernen. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten, Mainz: Schott, S.129-139
- Bastian, Hans Günther & Hafen, Roland (1990): (Musik)lehrer über ihre Fortbildung oder Lehrer sind fortbildungseinsichtig, aber fortbildungsresistent, in: Ott, Thomas & Günther, Ulrich (Hrsg.): Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung für den Musikunterricht (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 3), Essen: Die Blaue Eule, S.26-78
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung, München: KoPäd-Verlag
- Blömeke, Sigrid (2003): Neue Medien in der Lehrerausbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen des Lehramtsstudiums, in: Medienpädagogik, 2, S.1-29. <<http://www.medienpaed.com/02-2/bloemeke2.pdf>>. 29.7.2004
- Deutscher Musikrat (2001): Memorandum zur Ausbildung für musikpädagogische Berufe. <<http://www.miz.org/musikforum/mftxt/mufo9217.htm>>. 30.7.2004
- Dirks, Uta & Hansmann, Wilfried (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Eichert, Randolph & Stroh, Wolfgang Martin (2004): Medienkompetenz in der musikpädagogischen Praxis, in: Gembris, Heiner; Kraemer, Rudolf-Dieter & Maas, Georg (Hrsg.): Vom Kinderzimmer bis zum Internet. Musikpädagogischer Forschung und Medien (Musikpädagogische Forschungsberichte Bd. 9.), Augsburg: Wißner, S.36-65
- Günther, Ulrich (1982): „Der Schüler – der findet gar nicht statt“. Musikpädagogik auf dem Prüfungsstand, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.). Musik in der Schule?, Paderborn: Schöningh, S.42-87
- Hansmann, Wilfried (2000): Professionalisierung und reflexive Lehrerbildung: Wie werden Lehrerinnen und Lehrer professionell, in: L-News, Nr. 10, Zeitschrift des Praktikumbüros an der Universität Frankfurt/M. S.4–7. <<http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news/lnews1002.htm>>. 5.7.2004
- Hense, Jan; Mandl, Heinz & Gräsel, Cornelia (2001): Problemorientiertes Lernen mit neuen Medien. Warum der Unterricht mit neuen Medien mehr sein muss als Unterrichten mit neuen Medien, in: Computer & Unterricht, 44, S.6-11
- Heß, Frauke (Hrsg.) (2003): Berufsbezogen ausbilden?! Dimensionen der Praxisorientierung

- musikpädagogischer Studiengänge (Musik im Diskurs Bd. 18), Kassel: Bosse
- Hübner, Peter (1995): Lehrerbildung heute – Situation, Probleme, Perspektiven, in: Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hrsg.): Zur Professionalisierung von Musiklehrern, Mainz: Schott, S.10–25
- Jagenlauf, Michael; Schulz, Manuel & Wolgast, Günther (Hrsg.) (1995): Weiterbildung als quartärer Bereich. Bestand und Perspektive nach 25 Jahren, Neuwied: Luchterhand
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (2004): Selbstbeobachtung: Professionalität lebenslangen Lernens, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S.326-341
- Kaiser, Hermann J. (1987): Organisatorische Bedingungen des Musiklernens. Ein vernachlässigter Bereich musikpädagogischer Forschung, in: Kleinen, Günter (Hrsg.): Außerschulische Musikerziehung (Musikpädagogische Forschung Bd. 8) Laaber: Laaber, S.79-100.
- Kaiser, Hermann J. & Nolte, Eckhard (1989): Musikdidaktik, Mainz: Schott
- Kaiser, Hermann J. (1995): Musikerziehung/Musikpädagogik, in: Helms, Siegmund; Schneider, Reinhard & Weber, Rudolf (Hrsg.): Kompendium der Musikpädagogik, Kassel: Bosse, S.9-41.
- Knolle, Niels & Ott, Thomas (Hrsg.) (1995): Zur Professionalisierung von Musiklehrern. (Gegenwartsfragen der Musikpädagogik Bd. 5), Mainz: Schott
- Kordes, Hagen (1995): Pädagogische Aktionsforschung, in: Haft, Henning & Kordes, Hagen (Hrsg.): Methoden der Erziehungs- und Bildungsforschung (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2), Dresden & Stuttgart: Klett, S. 185-222
- Kraemer, Rudolf Dieter (2001): Der Beitrag des Musikunterrichts, in: Wiater, Werner (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens, Donauwörth: Auer, S.54-68
- Kreiser, Lothar (o.J.): Wert – Versuch einer Begriffsbestimmung. <<http://www.saw-leipzig.de/sawakade/10internet/sprachwi/kreiser1.html>> 27.7.2004
- Lehmann-Wermser, Andreas & Niessen, Anne (2004): Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-) Pädagogik, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (Musikpädagogische Forschung, Bd. 24), Essen: Die Blaue Eule, S.131-162
- Münch, Thomas (1999): Musik - Medien. Zur Entwicklung einer Medienkompetenz bei SchülerInnen der Sekundarstufe I, in: Musik & Bildung, 31, (1), S.2-5
- Niessen, Anne (2004): Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Thema für musikpädagogische Forschung?, in: Pfeffer, Martin & Vogt, Jürgen (Hrsg.): Lernen und Lehren als Thema der Musikpädagogik. Sitzungsbericht 2002 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Münster: LIT, S.155-178
- Ott, Thomas (1989): Die Hochschule – als Institution – erzieht. Thesen zum heimlichen Lehrplan der Musiklehrerausbildung, in: Kaiser, Hermann J. (Hrsg.): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Sitzungsbericht 1986 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Mainz: Schott, S.28-33
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen. Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 2, S.358-372
- Rosenberg, Morris J. & Hovland, Carl I. (1960): Cognitive, Affective, and Behavioral Components of Attitudes, in: Hovland, Carl I. & Rosenberg, Morris J. (Hrsg.): Attitude Organization and Change New Haven: Yale University Press, S.1-14
- Scheib, John W. (2003): Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study, in: Journal of Research in Music Education, 2, S.124-136
- Vogt, Jürgen (2002): Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik.
<<http://home.arcor.de/zf/zfkm/vogt4.pdf>>. 30.7.2004
- Wallrabenstein, Wulf (1998): Offene Schule – offener Unterricht, Reinbek: Rowohlt.

Dr. Martin Eibach
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6-8, 97070 Würzburg
Martin.Eibach@hfm-wuerzburg.de

Prof. Dr. Niels Knolle
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Kaiser-Otto-Ring 6, 39106 Magdeburg
Niels.Knolle@gse-w.uni-magdeburg.de

Prof. Dr. Thomas Münch
Hochschule für Musik Würzburg
Hofstallstr. 6-8, 97070 Würzburg
Thomas.Muench@hfm-wuerzburg.de

Das Musiktagebuch in der Rezeptionsforschung

1. Einleitung

Im Rahmen einer explorativen Studie (Bersch-Burauel 2005) wurde die Entwicklung von Musikpräferenzen und Funktionen von Musik im Erwachsenenalter an drei verschiedenen Generationen untersucht.

Im Gegensatz zum Jugendalter wurde speziell die Entwicklung von Musikpräferenzen und Funktionen von Musik im Erwachsenenalter bisher noch nicht hinreichend untersucht. Es gibt einige Studien, die diesen Aspekt zumindest mehr oder weniger stark miteinbeziehen (Behne 1975, Dollase, Rüsenberg & Stollenwerk 1986, Mende 1991, Lehmann 1994, DeNora 2000, 2001, Sloboda & O'Neill 2001, Sloboda, O'Neill & Ivaldi 2001, Schramm & Vorderer 2002). Der Großteil der bisher vorliegenden Studien zu Musikpräferenzen im Erwachsenenalter steht in gerontologischem und musiktherapeutischem Zusammenhang (vgl. Gembris & Hemming 2005) bzw. es handelt sich bei den Probanden überwiegend um Studenten, also um Probanden des frühen Erwachsenenalters.

Ferner stellt die uneinheitliche Verwendung der Termini „Musikpräferenz“ und „Musikgeschmack“ in der Rezeptionsforschung ein Problem dar. Es besteht weder Konsens über die Bedeutung der beiden Begriffe noch über ihre Abgrenzung voneinander (vgl. dazu Behne 1975, 1976, 1978, 1986, 1993, Jost 1982, LeBlanc 1982, Finnäs 1989, Schulten 1990, Mende 1991, Lehmann 1994, Müller 1995, 1998)

Daher werden die untersuchungsrelevanten Termini *Musikpräferenz* und *Funktion* folgendermaßen definiert (Bersch-Burauel 2005, S. 60).

Es gibt zwei verschiedene Arten von Musikpräferenzen: zum einen sind dies *situative Musikpräferenzen*, zum anderen längerfristige, *habituelle* Musikpräferenzen. Zunächst einmal sind Musikpräferenzen das Ergebnis des Entscheidungsprozesses in einer konkreten Situation, in der Musik gehört wird und daher zeitlich instabil (kurzzeitig). Auf der Ebene der Außenperspektive der Musikpräferenz ist diese für das entscheidende Individuum und seine Umwelt wahrnehmbar, weil sie durch das bevorzugte Einstellungsobjekt (Option, hier: gehörtes Musikstück) ausgedrückt wird. Auf der Ebene der Innenperspektive sind es die Emotionen, durch welche die Erlebnisweisen des vorgezogenen Einstellungsobjekts

ausgedrückt werden. Die Erlebnisweisen sind für die Umwelt, abgesehen von eventuell vorhandenem motorischem Mitvollzug, nur schwerlich wahrnehmbar.

Habituelle Musikpräferenzen sind das Ergebnis eines gewohnheitsmäßigen Entscheidungsprozesses. Dieser Typus von Entscheidungsprozess wird in ähnlichen, häufig wiederkehrenden Situationen aktiviert und kann daher zur gewohnten Musikpräferenz führen, weshalb habituelle Musikpräferenzen längerfristiger stabil sind als nicht-gewohnheitsmäßige, situative Musikpräferenzen.

Funktionen erfüllen den instrumentellen Nutzen von situativen und habituellen Präferenzen (in diesem Falle Musikpräferenzen), der zur Bedürfnisbefriedigung eines Individuums führen kann. Funktionen entstehen durch Bildung von Kausalzusammenhängen von antizipierten Präferenzen und Zielen der Bedürfnisbefriedigung im wahrgenommenen Situationsbezug. Funktionen können, ähnlich wie Präferenzen, sowohl situativ als auch habituell sein.

Die Untersuchung hat somit zum Ziel,

- diejenigen Faktoren herauszuarbeiten, welche einen Einfluss auf die Entwicklung von Musikpräferenzen im Erwachsenenalter haben,
- situative und habituelle Musikpräferenzen von Erwachsenen zu ermitteln und
- den situativen und habituellen Funktionskontext der Präferenzen zu ergründen.

Dies geschieht unter Berücksichtigung der folgenden Leitfragen:

- Welche Funktionen erfüllt Musik im Erwachsenenalter?
- Wie unterscheiden sich diese Funktionen von denjenigen jugendlicher Musikhörer?
- Geht das stark geschlechterspezifische musikbezogene Verhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im weiteren Verlauf des Erwachsenenalters zurück?
- Über welchen Zeitraum sind Musikgeschmack, Musikpräferenzen und Funktionen von Musik stabil?
- Welchen Einfluss haben die Entwicklungsaufgaben des Erwachsenenalters auf die Entwicklung von Musikpräferenzen und Funktionen von Musik?

2. Forschungsmethodik

Insgesamt bestand meine Testbatterie für die Untersuchung der o.g. Fragen neben einem Musiktagebuch noch aus einem zweiteiligen Interview und Fragebögen zu verbalen Musikpräferenzen und zur CD-Sammlung. Für diesen Text ist jedoch nur die genauere Vorstellung des Musiktagebuchs relevant.

Je 16 musikinteressierte Laien (8 männlich, 8 weiblich) in den Altersgruppen 25–35 Jahre, 45–55 Jahre und 65–75 Jahre führten eine Woche lang ein Musiktagebuch, worin sie ihr Musikhörverhalten aufzeichnen sollten.

Im Musiktagebuch wurden von mir für jeden Tag spaltenweise die Faktoren Uhrzeit, Musikrichtung, Medium, Situation/Tätigkeit und warum die präferierte Musik gehört wird, vorgegeben. Die Funktion der einzelnen auszufüllenden Spalten, kurz- und längerfristig, wird in Tabelle 1 beschrieben.

Das Musiktagebuch diente dazu, sowohl kurzfristige Präferenzen und Funktionen von Musik als auch habituelle Präferenzen und Funktionen von Musik zu ermitteln. Der Vorteil des Musiktagebuchs als Messinstrument für Präferenzen lag z. B. gegenüber dem klingenden Fragebogen darin, dass die Probanden selbst entscheiden können, welche Musik sie hören. Es findet eine Art Selbstbeobachtung in der individuellen „Hörwelt“ in gewohnter Umgebung statt. Durch den realen Situationsbezug kann zudem festgestellt werden, in welchem Situationskontext sich ein Individuum für eine Präferenz entscheidet bzw. sie gewohnheitsmäßig abruft.

Forschungs- fragen/ Spalteneintrag	Art der Antwort	Auswertungs- methode	Funktion des Eintrags kurzfris- tig (Tag)	Funktion des Eintrags länger- fristig (Woche)
Uhrzeit	Offene Antwort	Häufigkeiten, Mittelwert, einfaktorielle Varianzanalyse mit Mess- wiederholung, t-Test für zwei unabhängige Stichproben	Zu welchen Ta- geszeiten wird Musik gehört? Gibt es interin- dividuelle tages- zeitliche Schwankungen?	Durchschnitt- liche tägliche Hördauer über die Woche ver- teilt. Gibt es Tage, z. B. das Wochenende, an denen mehr Mu- sik gehört wird als sonst?
Musik/ Stilrichtung	Offene Antwort	Häufigkeiten	Gibt Aufschluss über die aktuelle Präferenz. Sind Musikpräfe- renzen abhängig von der Tages- zeit?	Gibt anhand des Präferenzspek- trums Einblick in den individuellen Musikge- schmack.
Medium	Offene Antwort	Häufigkeiten	Gibt die Art der Mediennutzung und im Zusam- menhang mit der Uhrzeit eventuell tageszeitenab- hängige Unter- schiede an.	Zeigt die indi- viduell bevor- zugten Medien an.
Situation/ Tätigkeit	Offene Antwort	Häufigkeiten	Zeigt das jeweils individuelle „Hö- setting“ an. Zeigt ferner ta- geszeitenab- hängige Unter- schiede an.	Gibt Aufschluss über eventuell vorhandene habi- tuelle Hörsituati- onen.
Warum diese Musik?	Offene Antwort	Häufigkeiten	Gibt in Zusam- menhang mit der Hörsituation Ein- blick, wie die individuellen Präferenzen ent- stehen. Gibt es tageszei- tenabhängige Funktionen?	Gibt Aufschluss über eventuell vorhandene habi- tuelle Funk- tionen von Mu- sik.

Tabelle 1: Überblick über die einzelnen Funktionen des Musiktagebuchs.

Die folgenden Tagebuchausschnitte (Tabellen 2-4) geben einen Einblick, wie eine ausgefüllte Tagebuchseite aussehen konnte.

Uhrzeit	Musik/Stilrichtung	Medium	Situation/Tätigkeit	Warum diese Musik?
9.05 – 10.00	Klassik-Forum WDR 3: Schönberg, Brahms.	Radio	Frühstück	Finde ich schön zur Unterhaltung.
12.00 – 14.00	Schlager, Unterhaltungsmusik: WDR 4	Radio	Kochen und Mittagessen	Anspruchslos und doch aufmunternd und unterhaltend
Ca. 22.00 – 23.00	Winterreise von Schubert	Radio	Nur Zuhören	Ich liebe Schubert

Tabelle 2: Tagebuchausschnitt Probandin Nr. P 14, 65 Jahre, Hausfrau/Rentnerin.

Uhrzeit	Musik/Stilrichtung	Medium	Situation/Tätigkeit	Warum diese Musik?
8.15 – 8.45	Aktuelle Popmusik	Radio: WDR 2	Autofahrt	Information – Nachrichten – Straßenbericht – Musikhören
9.15 – 11.30	Entspannungsmusik: Klänge und Geräusche mit Harfenbegleitung	MC	Kosmetikinstitut	Entspannung und Beruhigung – nicht von mir ausgesucht
12.00 – 12.30	Aktuelle Popmusik	Radio: WDR 2	Autofahrt	Information – Nachrichten – Straßenbericht – Musikhören
21.00 - ?	VIVA-Mix: Rock – House – Dancefloor	TV: VIVA	Tagesausklang – Nichtstun	Abschalten – Drüber eingeschlafen

Tabelle 3: Tagebuchausschnitt Probandin Nr. P 29, 46 Jahre, Geschäfts- und Hausfrau.

Uhrzeit	Musik/Stilrichtung	Medium	Situation/Tätigkeit	Warum diese Musik?
20.10 – 21.15	Buena Vista Social Club. Kubanischer Son.	CD	Entspanntes Zuhören.	An diesem Abend brauchte ich einmal eine ganz andere Musik als Klassik. Angeregt zu dieser Musik wurde ich durch eine Leserfrage an der Arbeit.
21.30 – 22.15	Fury in the Slaughterhouse: The hearing and the sense of balance.	CD	Urlaubsreise vorbereiten.	Ende September fahre ich mit einer Freundin für eine Woche in den Urlaub. Bei der Ausarbeitung der Reiseroute mußte ich an unsere letzte Reise denken, und welche Musik wir dabei ständig im Auto hörten.

Tabelle 4: Tagebuchausschnitt Proband Nr. P 36, 33 Jahre, Bibliothekar.

3. Ergebnisse

Auf alle Aspekte des Musiktagebuchs kann im Rahmen der Kürze des Textes nicht eingegangen werden. Daher beschränke ich mich auf einen Überblick der Ergebnisse bezüglich der Musikpräferenzen, der Hörweisen und der Funktionen von Musik. Bedeutsame Unterschiede im Musikverhalten bezüglich der demographischen Daten Schulausbildung und Geschlecht konnten in der Musiktagebuchwoche weder zwischen den Altersgruppen, noch innerhalb der Altersgruppen festgestellt werden.

3.1 Musikpräferenzen

In die zweite Spalte des Musiktagebuchs sollten die Probanden ihre jeweils gehörten Musikrichtungen pro Tag eintragen (vgl. Tabellen 1, 2-4).

Insgesamt wurden von den Probanden 28 verschiedene Musikrichtungen genannt. Dabei haben die Musikhörer der ältesten Gruppe und der Gruppe mittleren

Alters jeweils 18 der insgesamt 28 Musikrichtungen mindestens einmal pro Woche gehört. Die älteste Probandengruppe hat zum Teil andere Musikrichtungen gehört als die Gruppe mittleren Alters, d.h. die 18 von 28 gehörten Musikrichtungen dieser beiden Altersgruppen waren nicht deckungsgleich. Die jüngste Altersgruppe hatte mit 24 der 28 gehörten Musikrichtungen das breiteste Präferenzspektrum. Tabelle 5 zeigt zunächst die beliebtesten Musikrichtungen (> 25%) pro Altersgruppe auf.

Musikrichtungen	Altersgruppe 65–75 Jahre	Altersgruppe 45–55 Jahre	Altersgruppe 25–35 Jahre
Klassische Instrumentalmusik	100%	50%	50%
Schlager	75%	38%	
Geistliche Musik	44%		
Operette/Musical	44%		
Oper	38%		
Pop		75%	94%
Rock		69%	69%
Liedermacher/ Chansons		31%	

Tabelle 5: Relative Häufigkeiten der am meisten gehörten Musikrichtungen pro Altersgruppe.
Lesehilfe: Alle ältesten Befragten, Altersgruppe 65–75 Jahre, hörten an mindestens einem Tag der Woche, in der sie das Musiktagebuch führten, klassische Instrumentalmusik.

Klassische Instrumentalmusik und Schlager sind mit Abstand die beliebtesten Musikrichtungen der höchsten Altersgruppe. Alle Probanden im höheren Erwachsenenalter hören mindestens 1–2 Tage und öfter pro Woche klassische Instrumentalmusik. Schlager sind die einzige Musikrichtung, welche die ganze Woche hindurch von 44% der 65–75jährigen gehört wird. Dass eine oder sogar mehrere verschiedene Musikrichtungen die ganze Woche über gehört werden, kommt bei den beiden jüngeren Gruppen nicht vor. Immerhin hören 44% der jüngsten und 50% der mittleren Altersgruppe 5–6 Tage die Woche Popmusik.

Den Großteil der insgesamt 28 genannten Musikrichtungen pro Altersgruppe wird nur von einer Minderheit von bis zu 25% der Probanden gehört. In den beiden ältesten Gruppen trifft dies auf jeweils 13 von 18 Musikrichtungen zu. Abgesehen vom breitesten Präferenzspektrum, hat die jüngste Gruppe mit 21 von 24 Musikrichtungen im ersten Quartil auch die am stärksten individuell spezialisierte Hörschaft.

Die klar favorisierten Musikrichtungen in allen drei Altersgruppen am frühen Morgen (6.00 Uhr–9.00 Uhr) und am Vormittag (9.00 Uhr–12.00 Uhr) sind eher rhythmusbetonte Genres. In der höchsten Altersgruppe dominieren hier Schlager

mit 50% bzw. 69%. Die beiden jüngeren Gruppen bevorzugen hingegen bis zu über 50% Pop. Dies bleibt auch im weiteren Tagesverlauf für den Großteil der beiden jüngeren Gruppen so. Bei ihnen ist daher keine eindeutige Tendenz dahingehend festzustellen, dass ihre präferierten Musikrichtungen abhängig von der Tageszeit sind. Schlager sind zwar zwischen 21.00 Uhr und 24.00 Uhr mit 44% die beliebteste Musikrichtung der 65–75jährigen, trotzdem kann bei den Ältesten ein eindeutiger Trend zu tageszeitenabhängigen Musikpräferenzen festgestellt werden. Die klassischen Genres, sowohl instrumental als auch vokal, finden vermehrt in den Abendstunden eine relativ große Hörerschaft.

3.2 Hörweisen

Die Spalte „Hörweisen“ wurde von mir im Musiktagebuch nicht vorgegeben. Es finden sich jedoch bei allen Probanden in der Spalte „Warum diese Musik?“ Einträge zu ihrem Rezeptionsverhalten in konkreten Situationen. Aus diesem Grund habe ich auch die Art und Weise, wie die Probanden Musik hörten, ausgewertet. Dies geschah ebenfalls nach Uhrzeit und Tagesanzahl. Tabelle 6 gibt eine Übersicht über die Hörweisen, die von den Probanden mit mindestens einem Tagebucheintrag verzeichnet wurden.

Hörweisen	Altersgruppe 65–75 Jahre	Altersgruppe 45–55 Jahre	Altersgruppe 25–35 Jahre
Information	44%	57%	63%
Unterhaltung	50%	57%	31%
Begleitung	6%	6%	13%
Hintergrund	44%	44%	88%
Bewusstes Hören	50%	38%	25%

Tabelle 6: Relative Häufigkeiten der musikalischen Hörweisen pro Altersgruppe.

Lesehilfe: 44% der höchsten Altersgruppe, 65–75 Jahre, hörten an mindestens einem Tag der Woche, in der sie das Musiktagebuch führten, Musik zur Information.

Musikhören zur Information ist in den frühen Morgenstunden zwischen 6.00 Uhr und 9.00 Uhr die bevorzugte Hörweise in allen drei Altersgruppen. Jeweils 38% der ältesten und der jüngsten Probanden und 44% der Gruppe mittleren Alters interessieren sich zu dieser Tageszeit für Nachrichten und lokales Geschehen, was per Radio übertragen wird. Der Musik kommt dabei eine stark untergeordnete Rolle zu. Vom Vormittag bis zum Abend favorisieren die ältesten Hörer Musik zur Unterhaltung (44%) und abends das bewusste Hören von Musik (50%). Ebenfalls jeweils 50% dieser Altersgruppe hört zumindest an einem Tag der Woche bewusst Musik.

Die mittlere Altersgruppe nutzt Musik vom Mittag bis zum Abend mit jeweils 31% bzw. 38% als Hintergrund bzw. zur Unterhaltung. Hören zur Information bzw. zur Unterhaltung sind an 5–6 Tagen pro Woche die am häufigsten vorkommenden Hörweisen dieser Altersgruppe.

Das Hintergrundhören ist für die jüngsten Probanden in den frühen Morgenstunden ebenfalls mit 38% genauso wichtig, wie das Informationshören. Das Hintergrundhören erreicht mit 57% am Vormittag seinen Höhepunkt und fällt in den Mittagsstunden wieder leicht auf 50% ab. Ab dem Nachmittag und in den Abendstunden dominiert bei den jüngsten keine bestimmte Hörweise. Das stark ausgeprägte Hintergrundhören in dieser Altersgruppe zeigt sich auch im Wochenverlauf: 44% benutzen Musik 1–2 Tage als Hintergrund zu anderen Tätigkeiten und sogar 38% 5–6 Tage die Woche.

3.3 Funktionen von Musik

In der Spalte „Warum diese Musik?“ sollten die Probanden begründen, warum sie sich ausgerechnet für diese Musik entschieden haben, bzw. welche Funktion gerade dieses Musikstück in der konkreten Situation für sie erfüllt. Insgesamt wurden 38 Funktionen genannt, die ich wie folgt gruppiert habe (vgl. Behne 1986, Lehmann 1994):

- Musikbezogene Parameter (z. B. Interesse am Komponisten/Interpreten, Vergleich von Aufführungen, Gefallen von Melodie oder Rhythmus),
- Psychomotorische Funktionen (z. B. zum Tanzen, Singen, Stimulierung)
- Erinnerung (z. B. an früher, ans Konzert, an den Urlaub),
- Kognitive Funktionen (z. B. zum Nachdenken, Steigerung der Konzentrationsfähigkeit)
- Eskapistische Funktionen (z. B. Vertreibung von Stille, Einsamkeit, Langeweile)
- Emotional-kompensatorische Funktionen (z. B. Abbau von Stress, positive Beeinflussung der Stimmung) und
- Entspannung/Pschohygiene (z. B. Ausdruck von gegenwärtigen Emotionen, Tagträumen).

Die Unterschiede zwischen eskapistischen Funktionen, emotional-kompensatorischen Funktionen und Entspannung/Pschohygiene erkläre ich kurz. Durch eskapistische Funktionen tritt beim Hören von Musik ein Vermeidungsverhalten auf, was bedeutet, dass die Person sich nicht der ursprünglichen Situation stellt. Musik dient hier z. B. der Vermeidung von Stille oder Langeweile.

Bei emotional-kompensatorischen Funktionen von Musik, lässt der Rezipient sich, im Gegensatz zu eskapistischen Funktionen, auf die aktuelle Situation ein und versucht seinen emotionalen Zustand aktiv zu verändern.

Psychohygiene und Entspannungsfunktionen dienen eher der Verstärkung aktueller positiver Gemütszustände.

Von den ältesten Musikhörer wurden für den frühen Morgen zwischen 6.00 Uhr und 9.00 Uhr Funktionen nur im ersten Quartil (> 25%) genannt, was wohl am Informationshören per Radio liegt und die Musik hier eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. Punkt 3.2). Am frühen Morgen und am Vormittag hat Musik für die beiden jüngeren Gruppen überwiegend emotional-kompensatorische und Entspannungsfunktionen. Für die jüngsten Probanden kommen am Vormittag noch eskapistische Funktionen (38%) hinzu.

Im weiteren Tagesverlauf sind für die 65–75jährigen größtenteils musikbezogene Parameter und Entspannungsfunktionen mit jeweils 44% von Bedeutung. Bei den beiden jüngeren Gruppen sind ab der Mittagszeit zusätzlich emotional-kompensatorische Funktionen (31%) von Musik wichtig. Am Abend hingegen dominieren in allen drei Altersgruppen die Entspannungsfunktionen von Musik.

Entspannungsfunktionen und musikbezogene Parameter sind mit 50% bzw. 57% an 5–7 Hörtagen diejenigen Funktionen, die Musik in der ältesten Gruppe am meisten zu erfüllen hat. Musikhören hat für diese Altersgruppe keine kognitiven Funktionen, kaum psychomotorische, eskapistische oder Erinnerungsfunktionen.

Entspannungsfunktionen sind mit 57% an 3–4 Hörtagen auch die meist genannte Funktionsgruppe von Musik in der mittleren Altersgruppe. Erinnerungsfunktionen kommen mit 44%, musikbezogene Parameter mit 38%, psychomotorische und emotional-kompensatorische Funktionen mit 31% an 1–2 Hörtagen vor.

Entspannung/Psychohygiene sind bei den jüngsten Musikhörern mit 44% an 5–6 Hörtagen ebenfalls die am häufigsten verwendeten Funktionen von Musik. Emotional-kompensatorische Funktionen kommen zu 50%, Erinnerungsfunktionen und musikbezogene Parameter kommen zu 31% an 1–2 Tagen die Woche vor. Ferner hat Musik, auch wenn sie nach der Wochentagsanzahl nie die 25%-Marke übersteigt, für 50% der jüngsten Probanden psychomotorische Funktionen und immerhin für 44% eskapistische Funktionen zu erfüllen.

4. Diskussion der Ergebnisse

Generationsbedingte Unterschiede in den Musikpräferenzen zwischen der ältesten und den beiden jüngeren Probandengruppen zeigen sich im Musiktagebuch ganz deutlich (vgl. Tabellen 2-4). Dieser Generationseffekt macht sich auch im

Zusammenhang von Tageszeit und Musikpräferenzen bemerkbar. Die 65–75jährigen weisen eindeutig Präferenzunterschiede im Tagesverlauf auf. Die Genres der Klassik werden verstärkt am Abend gehört. Dies ist anhand der musikalischen Sozialisation zu erklären. Man besuchte zum Musikhören zu Beginn der 1950er Jahre, in der Umbruchzeit von der Adoleszenz zum frühen Erwachsenenalter der ältesten Probandengruppe, oft Opern, Operetten oder klassische Konzerte (vgl. Ferchhoff 1998). Diese fanden und finden heute noch überwiegend am Abend statt.

Bei den beiden jüngeren Gruppen sind die Musikpräferenzen hingegen in geringem Maße abhängig von der jeweiligen Tageszeit (vgl. Punkt 3.1). Die jüngste Altersgruppe hört am späten Abend verhältnismäßig wenig Pop, Rock und klassische Instrumentalmusik, ihre drei beliebtesten Musikrichtungen. Dies lässt sich damit zu begründen, dass die 25–35jährigen das breiteste Präferenzspektrum aller Probandengruppen haben und der „Mainstream“-Geschmack in der Freizeit, also gegen Abend, den individuellen Präferenznischen Platz macht. Ferner wird diese Begründung dadurch bekräftigt, dass der Mainstream zwar während eines Großteils der Woche gehört wird, jedoch nicht die komplette Woche hindurch. Dies hängt damit zusammen, dass 63% der jüngsten Gruppe Musik am Arbeitsplatz hören. 38% der 25–35jährigen hören sogar 5–6 Tage die Woche Musik am Arbeitsplatz. Als Zahnarzthelferin, oder wenn man sich mit mehreren Kollegen ein Büro teilt, kann man sich die Musik, die man gerne hören möchte, nicht unbedingt selbst aussuchen, sondern man muss sich mit den Kollegen einigen bzw. das Wohl der Patienten steht zunächst im Vordergrund.

Musik kommt beim Informationshören per Radio ganz klar eine geringe Bedeutung zu (vgl. Punkt 3.2, Oehmichen 2001). Die höchste Bedeutung erhält Musik bei bewusstem Hören. Hier steht Musik im Zentrum der Aufmerksamkeit des Rezipienten. Diese Hörweise ist bei den ältesten Probanden am stärksten ausgeprägt. Oehmichen (2001) ist sogar der Ansicht, dass die Fähigkeit und Praxis bewussten (Radio)hörens sich vorwiegend auf die ältere Generation beschränkt. Bedeutet dies, dass vor allem junge Erwachsene, die stark zum Hintergrundhören von Musik tendieren, nicht mehr in der Lage sind, ihre ganze Aufmerksamkeit dem Musikhören zu schenken? Haben sie diese Fähigkeit verlernt oder eventuell sogar gar nicht erlernt? Ähnlich äußert sich Behne (2001) mit seiner Frage, u.a. im Zusammenhang mit dem Musikerleben Jugendlicher, ob mediale Gewöhnungsprozesse die Hinwendung zu intensivem Musikhören negativ beeinflussen. Diese Fragen sollen in bezug auf die Funktionen von Musik die unter Punkt 3.3 aufgeführt wurden, diskutiert werden.

Musik als Hintergrund (vgl. Behne 2001) kommt besonders häufig im frühen Erwachsenenalter, bei meiner jüngsten Probandengruppe vor. Behne (2001) führt

die tendenzielle Wirkungslosigkeit von Hintergrundmusik auf ein Überangebot an Musik und deren Habitualisierung im alltäglichen Leben zurück. Musik wird als Hintergrund von meinen jüngsten Probanden besonders in der Zeit von 6.00 Uhr bis 15.00 Uhr benutzt. Hauptmedium ist in dieser Zeit das Radio. Das Hören spielt sich hauptsächlich am Arbeitsplatz, beim Haushalt oder unterwegs ab. Die häufigsten Funktionen von Musik sind in diesem Zeitraum zum einen Entspannung zum anderen in verstärktem Maße zwischen 9.00 Uhr und 12.00 Uhr eskapistische und emotional-kompensatorische Funktionen. Vereinzelt haben die Probanden keinen Einfluss auf die Klangtapete am Arbeitsplatz, wie z.B. aus den Aufzeichnungen einer Zahnarzthelferin hervorgeht. Es stellt sich trotzdem die Frage, ob eskapistische und emotional-kompensatorische Funktionen von Musik über einen mehrstündigen Zeitraum diese Funktionsleistungen erbringen können. Oder kommt es tatsächlich zu einer Wirkungslosigkeit der Musik? Diese Frage muss hier offen bleiben. Es besteht sicherlich eine Tendenz zur Wirkungslosigkeit von Hintergrundmusik im Jugendalter und im frühen Erwachsenenalter. Wie intensiv diese Tendenz auftritt und wie weit sie verbreitet ist, wird noch genauer zu untersuchen sein.

Habituelle Musikpräferenzen und habituelle Funktionen von Musik konnten nach einer Woche Musiktagebuch nicht eindeutig festgestellt werden, weswegen von mir ein einmonatiges Follow-up-Musiktagebuch geplant ist. Es gibt jedoch dahingehende Tendenzen. Man kann sagen, je öfter pro Woche die gleiche Musik(richtung) in Kombination mit gleicher Hörweise, gleicher Hörsituation und gleicher Funktion vorkommt, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich um habituelles musikbezogenes Verhalten handelt. Dies war z.B. bei Probandin Nr. P 29 (vgl. Tabelle 3) der Fall, die nicht nur im weiter oben aufgeführten Tagebuchausschnitt beim Autofahren Musik des Radiosender WDR 2 auf die von ihr angegebene Weise hörte, sondern dies regelmäßig beim Autofahren in der Tagebuchwoche tat.

Literatur

- Behne, Klaus-Ernst (1975): Musikalische Konzepte. Zur Schicht- und Altersspezifität musikalischer Präferenzen, in: Kraus, E. (Hrsg.): Forschung in der Musikerziehung. Mainz: Schott, S. 35–61
- Ders. (1976): Zur Struktur und Veränderbarkeit musikalischer Präferenzen, in: Zeitschrift für Musikpädagogik, 2, S. 139–146
- Ders. (1986): Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks, Regensburg: Bosse
- Ders. (1993): Musikpräferenzen und Musikgeschmack, in: Bruhn, H.; Oerter, R. & Rösing H. (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek: Rowohlt, S. 339–354
- Ders. (2001): Musik-Erleben: Abnutzung durch Überangebot?, in: Media Perspektiven, 3, S. 142–148

- Bersch-Burauel, Antje (2005): Entwicklung von Musikpräferenzen im Erwachsenenalter. Eine explorative Untersuchung, Dissertation: Universität Paderborn
- DeNora, Tia (2000): *Music in Everyday Life*, Cambridge: Cambridge University Press
- Dies. (2001): Aesthetic Agency and Musical Practice: New Directions in the Sociology of Music and Emotion, in: Juslin, P. & Sloboda, J. (Hrsg.): *Music and Emotion. Theory and Research*, Oxford: Oxford University Press, S. 161-180
- Ferchhoff, Wilfried (1998): Musik- und Jugendkulturen in den 50er und 60er Jahren. Vom Rock'n'Roll der Halbstarken über den Beat zum Rock und Pop, in: Baacke, D. (Hrsg.): *Handbuch Jugend und Musik*, Opladen: Leske & Budrich, S. 217-252
- Finnäs, Leif (1989): How Can Musical Preferences be Modified?, in: Council for Research in Music Education, Bulletin No. 102, S. 3-52
- Gembris, Heiner & Hemming, Jan (2005): Musikalische Präferenzen, in: Oerter, R. & Stoffer, T. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie, Musikpsychologie Bd.2*, Göttingen: Hogrefe,
- Jost, Ekkehard (1982): Sozialpsychologische Determinanten des musikalischen Geschmacks, in: Dahlhaus, C. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Musikwissenschaft Bd.10. Systematische Musikwissenschaft*, Laaber: Laaber Verlag, S. 245-268
- LeBlanc, Albert (1982): An Interactive Theory of Music Preference, in: *Journal of Music Therapy* XIX (1), S. 28-45
- Lehmann, Andreas C. (1994): *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören. Eine einstellungstheoretische Untersuchung*, Frankfurt a.M.: Lang
- Mende, Annette (1991): Musik und Alter. Ergebnisse zum Stellenwert von Musik im biographischen Lebensverlauf, in: *Rundfunk und Fernsehen*, 3, S. 381-392
- Müller, Renate (1995): Selbstsozialisation. Eine Theorie lebenslangen musikalischen Lernens, in: *Jahrbuch Musikpsychologie Bd.11*, Wilhelmshaven: Noetzel, S. 63-75
- Dies. (1998): Musikalische Selbstsozialisation und Identität. Ergebnisse einer computerunterstützten Befragung mit dem klingenden Fragebogen, in: Schoenebeck, M. v. (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung Bd.18*, Essen: Die Blaue Eule, S. 57-74
- Oehmichen, Ekkehardt (2001): Aufmerksamkeit und Zuwendung beim Radio hören, in: *Media Perspektiven*, 3, S. 133-141
- Schramm, Holger & Vorderer, Peter (2002): Musikpräferenzen im Alltag. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen, in: Müller, R. u.a. (Hrsg.): *Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen*, Weinheim & München: Juventa, S. 112-125
- Schulten, Maria-Luise (1990): *Musikpräferenz und Musikpädagogik. Ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung*, Frankfurt a. M.: Lang
- Sloboda, John & O'Neill, Susan (2001): Emotions in Everyday Listening to Music, in: Juslin, P. & Sloboda, J. (Hrsg.): *Music and Emotion. Theory and Research*, Oxford: Oxford University Press, S. 415-429
- Sloboda, John; O'Neill, Susan & Ivaldi, Antonia (2001): Functions of Music in Everyday Life. An Exploratory Study Using the Experience Sampling Method, in: *Musicae Scientiae*, 5, S. 9-32

Antje Bersch-Burauel
 Schurzstr. 14
 63743 Aschaffenburg
 Mail: AKBURAUDEL@T-ONLINE.DE

Albert Greiner und die Augsburger Singschule

Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um die Vorstellung von Ergebnissen meiner in Arbeit befindlichen Dissertation über das Thema „Albert Greiner und die Augsburger Singschule“, die voraussichtlich 2005 zum Abschluss gebracht wird.

Nach der Darstellung von Gegenstand und Ziel der Untersuchung, einer kurzen Beschreibung der Quellenlage und einer historischen Einordnung des Untersuchungsgegenstandes, konzentriert sich der Beitrag auf den Versuch, Greiners musikpädagogische Position auf der Basis seiner eigenen Aussagen zusammenzufassen. Den Abschluss bildet die in offenen Fragen formulierte Herstellung einer Verbindung zwischen Greiner und der musikpädagogischen Gegenwart.

A. Gegenstand und Ziel der Untersuchung

In diesem Jahr blickt die „Albert-Greiner-Sing- und Musikschule der Stadt Augsburg“ auf ihr einhundertjähriges Bestehen zurück. Sie wurde 1905 von Albert Greiner als „Augsburger Singschule“ gegründet und bis 1933 von ihm geleitet. 1944 erhielt sie den Namen „Albert-Greiner-Singschule der Stadt Augsburg“. In ihr verwirklichte Greiner seine musikpädagogische Konzeption, die im Singen den Ausgangspunkt jeder weiteren musikalischen Betätigung sieht. Auf die musikpädagogische Bedeutung Albert Greiners und seiner Singschule wird in zahlreichen Veröffentlichungen hingewiesen, meist jedoch nur kurz. Vor allem werden seine entscheidenden Impulse für die Entwicklung der Musikschulen herausgestellt. So schreibt Reinhard Mehlig 1997 im Artikel „Musikschulen“ der Neuausgabe des MGG: Die Geschichte der Musikschulen „nahm ihren Anfang mit der 1905 von A. Greiner gegründeten *Städtischen Singschule Augsburg*, die sich als Ziel die Verbreitung des Singens und des Gesangs setzte. Aus dem Anstoß Greiners entstand durch die Gründung zahlreicher weiterer Singschulen in anderen Städten und durch die Errichtung eines Deutschen Singschullehrer- und Chorleiterseminars in Augsburg die sogenannte *Singschulbewegung* mit einem 1952 vollzogenen organisatorischen Zusammenschluss zum *Verband der Singschulen*“ (Mehlig 1997, 1610). Auch Reinhard von Gutzeit weist auf diesen essentiellen Einfluss hin, wenn er schreibt: „Die wichtigsten Entwicklungslinien, die zur heutigen M[usikschule] führen, sind neben dem klassischen Konservatoriumstyp des 19.Jhdt. insbesondere die Singschulbewegung, die vor allem in Süddeutschland in der Nachfolge der 1905

von A. Greiner begründeten städtischen Singschule Augsburg entstand, und die von F. Jöde initiierten M[usikschulen] für Jugend und Volk“ (Gutzeit 1994, 190f.).

Meine bisherigen Forschungen ergeben, dass Greiners Bedeutung als eine der zentralen Personen der Gesangspädagogik in den beiden Jahrzehnten vor 1933, insbesondere der Stimmerziehung von Kindern und Jugendlichen, in der Literatur weniger Niederschlag findet, als ihr eigentlich zukommen sollte. Greiner pflegte Kontakt zu führenden musikalischen und musikpädagogischen Persönlichkeiten der Zeit wie Hugo Distler, Joseph Haas, Otto Jochum, Fritz Jöde, Leo Kestenberg oder Hugo Löbmann. Im In- und Ausland war Greiner ein gefragter Ratgeber und häufig Dozent auf Tagungen und Kongressen. Dementsprechend ist Otto Riemers Behauptung von einer „fast schneckenhaften Einmauerung Greiners in sein Augsburger Institut“ (Riemer 1983, 157f.), die er aus Greiners, im Vergleich zu Orff und Jöde, geringerer schriftstellerischer bzw. kompositorischer Tätigkeit herleitet, sehr in Frage zu stellen. Angesichts der Bedeutung Albert Greiners für die Musikpädagogik ist es bedauerlich, dass ein Artikel zu seiner Person in die neu herausgegebene Allgemeinen Enzyklopädie der Musik, „Die Musik in Geschichte und Gegenwart“, keinen Eingang mehr gefunden hat.

Das Forschungsvorhaben versteht sich als ein Beitrag zur historischen Musikpädagogik¹. Diese ist „ausgewiesen durch 1. Reflexion² auf geschichtliche Tatsachen und Ursachen pädagogischen Umgangs mit Musik, und 2. Reflexion auf Theorien und Methoden musikpädagogischer Geschichtsschreibung und -forschung“ (Hofmann 2004, 224). Zur Bedeutung historischer Reflexion schreibt Klaus Konrad Weigele 1998: „Die Geschichtsschreibung im Allgemeinen und die musikpädagogische Fachgeschichtsschreibung im Besonderen leisten (...) einen Beitrag, sich mit den Erfahrungen einer anderen Generation auseinanderzusetzen“ (Weigele 1998, 1). Böhme & Tenorth betonen 1990 in ihrer „Einführung in die historische Pädagogik“, dass Geschichte einen

¹ In seinem Bericht über die Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ geht Hofmann der Begriffsbestimmung der Historischen Musikpädagogik nach. Darin schreibt er: „Der Begriff ‚Historische Musikpädagogik‘ ist offenbar erst seit einigen Jahren in Gebrauch. Er dürfte entstanden sein in Anlehnung zur Wortwahl benachbarter Disziplinen, insbesondere der Historischen Musikwissenschaft und der Historischen Pädagogik. Verwendet wird er zur Bezeichnung einer ‚Teildisziplin‘ der Musikpädagogik“ (Hofmann 2004, 222).

² „Der Begriff ‚Reflexion‘ lässt sich, bezogen auf historische Musikpädagogik, nach wenigstens zwei Seiten auslegen. Unter wissenschafts- und erkenntnistheoretischem Aspekt bezeichnet er Rückbeugung auf Wahrheit und Begründungszusammenhänge von (Fach-) Geschichte, unter gegenstandstheoretischem Blickwinkel bezieht er sich auf deren Intention, Entstehung, Wirkung und Bedeutung“ (Hofmann 2004, 227).

„Erfahrungsraum für den, der lebendige Erfahrung nicht hat sammeln können“, darstelle (Böhme & Tenorth 1990, 6). Dementsprechend „bildet (...) die musikpädagogische Geschichtsschreibung eine wichtige Voraussetzung für die Beurteilung der gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik“ (Weigele 1998, 1).

Eine wissenschaftliche Untersuchung zur vorliegenden Thematik fehlt bislang. Ziel des Forschungsvorhabens ist es nun, den Werdegang Albert Greiners sowie sein musikpädagogisches Denken und Wirken in enger Verbindung mit der Entwicklungsgeschichte der Augsburger Singschule darzustellen und in einen historischen und musikpädagogischen Gesamtzusammenhang zu bringen³.

B. Quellenlage

Um einen möglichst vollständigen Einblick in die Primärquellen zu gewährleisten, wurden bislang folgende Bestände zur Recherche herangezogen: In Augsburg: das Staatsarchiv, Stadtarchiv, das Archiv der Albert-Greiner-Sing- und Musikschule; die Staats- und Stadtbibliothek sowie die Bibliothek der Universität; in München: die Bayerische Staats- und die Universitätsbibliothek; außerdem das Archiv der Jugendmusikbewegung in Wolfenbüttel sowie das Archiv der Stiftung Dokumentations- und Forschungszentrum des Deutschen Chorwesens. Dabei wurden bisher über 700 überwiegend handschriftliche Dokumente für die Untersuchung transkribiert bzw. ausgewertet.

Insbesondere dem Stadtarchiv Augsburg sowie dem bislang wissenschaftlich nicht erforschten oder systematisierten Archiv der Albert-Greiner-Sing- und Musikschule der Stadt Augsburg kommen große Bedeutung zu. Diese Bestände enthalten größtenteils unveröffentlichtes Materialen, wie beispielsweise handschriftliche Dokumente Greiners. Als besonderes Forscherglück ist sicherlich das Auffinden seines unveröffentlichten Buches „Singen nach Noten.

³ Auf Bedeutung und Schwierigkeit eines solchen Vorgehens weist Weber ausdrücklich hin: „Eine fachimmanente musikpädagogische Geschichte kann heute als Zielvorstellung nicht mehr akzeptiert werden. Forschungsergebnisse zur Geschichte der Musikpädagogik sollten grundsätzlich nicht nur fachintern zugeordnet, sondern darüber hinaus in gesellschaftliche, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Zusammenhänge eingebettet werden. Sicher ist in diesem Zusammenhang vor einem illusorischen Vollständigkeitsanspruch im Sinne einer ‚totalen Geschichte‘ zu warnen, aber die zweifellos notwendige Detailforschung darf sich keineswegs verselbständigen und sich dieser Aufgabe entziehen. Die große Herausforderung liegt in einer *Verbindung von Makro- und Mikrogeschichte*, bei der die Ergebnisse nicht nur additiv nebeneinandergestellt, sondern in einen wechselseitigen Zusammenhang gebracht werden“ (Weber 1999, 29).

Ein Lehrwerk mit 4 Übungsheften“⁴ im Archiv der Albert-Greiner-Sing- und Musikschule anzusehen. Hierbei handelt es sich um ein bis dahin an mehreren Stellen in diesem Archiv verstreutes und mehrere Bände umfassendes Konvolut handgeschriebener Mappen. Zu Beginn der 40er Jahre sollte dieses Buch im Verlag B. Schott's Söhne veröffentlicht werden; durch die Umstände des Krieges kam es dazu aber nicht mehr.

C. Historische Entwicklung und Einordnung

Albert Greiner wird am 1. Dezember 1867 in Augsburg geboren. Nach seiner Schulzeit ergreift er wie sein Vater den Beruf des Lehrers und besucht zwischen 1881 und 1886 die Lehrerbildungsanstalt in Lauingen. In den folgenden Jahren ist er als Volksschullehrer tätig. Neben seiner pädagogischen Tätigkeit macht er sich in Augsburg einen Namen als tüchtiger Musiker. Durch diese doppelte Qualifizierung fällt die Wahl des Augsburger Stadtschulrates Dr. Max Löweneck auf ihn, als es 1905 – angestoßen durch eine fehlgeschlagene musikalische Darbietung eines Augsburger Jugendchores – zur Gründung der Augsburger Singschule kommt. Greiners maßgeblicher Berater hierbei wird Friedrich Grell, der Leiter der Münchener Singschule. In den folgenden Jahren lässt sich Greiner stimmlich ausbilden, v.a. bei Julius Hey. Auch nimmt er an Ferienkursen bei Agnes Hundoegeger und Karl Eitz teil. 1908 gibt die Singschule ihren ersten öffentlichen Auftritt. Dieses nur am Ende des Schuljahres stattfindende Schlusskonzert erhielt später den Namen „Junggesang“ und blieb bis heute – wenn auch unter anderem Namen – ein Markenzeichen der Schule. Zu Greiners Zeiten zog dieses Konzert führende Musikpädagogen aus dem In- und Ausland an.

Nach ihrer Gründung erfreute sich die Singschule in Augsburg schnell wachsender Beliebtheit und erlangte in verhältnismäßig kurzer Zeit überregionale Bedeutung. Dies ist umso erstaunlicher angesichts der Tatsache, dass vor allem in den ersten Jahrzehnten der Singschule dem öffentlichen Auftreten und damit der Repräsentation nach außen kaum Bedeutung beigemessen wurde. Lediglich einmal im Jahr wurde während der Führung Albert Greiners ein Schlusskonzert gegeben: „Mir ist die stille *Innenernte* in meiner Schulstube lieber als der rauschende *Außenerfolg* im Konzertsaal“ (Greiner 1924, 26).

Zwischen 1909 und 1914 gibt Greiner seine ersten Schulgesangskurse, z.B. auch in Nürnberg und Innsbruck. Die Schüler- und Lehrerzahl der Singschule wächst

⁴ Titel und Untertitel des nicht veröffentlichten Buches wurden dem handschriftlichen Deckblatt des Ordners „Titel“ aus der Mappe „Albert Greiner. Manuskripte. Notensingen“ im Archiv der Albert-Greiner-Sing- und Musikschule entnommen.

mit Ausnahme der Zeit des Ersten Weltkrieges beständig an: 1930 sind es beinahe 2000 Schüler und 20 Lehrer. Greiner wird 1914 hauptamtlicher Direktor der Singschule und gibt seine Tätigkeit als Volksschullehrer auf. Verschiedene Berufungen ins Professorenamt lehnt er immer wieder ab⁵.

Die sog. Singschulbewegung, die sich durch die zahlreichen Singschulgründungen nach dem Augsburger Vorbild entwickelt, entsteht in einer Zeit eines bedeutenden pädagogischen Wandels: vor allem die Reformpädagogik, die Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung, sowie die Jugendbewegung, die musikpädagogisch in der Jugendmusikbewegung ihren Niederschlag findet, prägen diese Wende; auch andere musikpädagogische Strömungen, wie die Methode Jacques Dalcroze mit ihrer Betonung des Rhythmischen und der Bewegung, tragen Entscheidendes zu dieser Epoche bei.

Greiner avanciert in diesen Jahren zu einem der führenden Gesangspädagogen in Deutschland. Ausdruck seines hervorragenden Rufes ist der Augsburger Tag der VII. Reichsmusikschulwoche von 1928, bei dem Greiner vor 900 Fachleuten Vorträge über Stimmbildung hält und der nach seinen stimmpädagogischen Grundsätzen geschulte Chor der Singschule sein Können unter Beweis stellen kann. 1933 übergibt Greiner die Leitung der Singschule an Otto Jochum. Auch nach seinem Rücktritt ist Greiner noch als Dozent auf Tagungen und Kongressen aktiv, allerdings weniger als in früheren Jahren. Verstärkt widmet er sich jetzt der schriftstellerischen Tätigkeit⁶.

1935 kommt es zum Bruch Greiners mit der Augsburger Singschule. Als einziges offizielles Dokument gibt der von Otto Jochum verfasste Jahresschulbericht Aufschluss über dieses Ereignis, das durch Meinungsverschiedenheiten über Stimmbildungsfragen ausgelöst wurde. Festzustellen bleibt, dass – wie aus den persönlichen Dokumenten hervorgeht – Greiner diese Trennung sehr geschmerzt haben muss. Denn sie stellte für ihn eine deutliche Lebenszäsur dar – angesichts

⁵ So beispielsweise eine Berufung als Professor für Schulgesang an die Staatliche Akademie für Tonkunst in München im Jahr 1920.

⁶ Wegen Greiners Rücktritt von der wichtigen Position als Leiter der Augsburger Singschule sowie seines damit deutlich eingeschränkten Wirkungskreises nach 1933 – er selbst bezeichnet in einem Brief vom 02.12.1938 an den Augsburger Oberbürgermeister Mayr (Personalakte Greiner, P 13/3241, im Augsburger Stadtarchiv) sein damaliges Wirken als „tägliche stille Arbeit“ – konzentriert sich die Dissertation nach seinem Rückzug auf sein Wirken außerhalb dieser Institution und stellt bedeutsame Singschulereignisse dieses Zeitabschnittes weniger ausführlich dar. Für diese Abgrenzung der Darstellung spricht auch, dass die prinzipiellen Ideen und die allgemeine – nationale, wie internationale – Bedeutung der Singschule bis 1933 grundgelegt sind. Zudem würde eine Aufarbeitung der Singschulära zwischen 1933 und 1943 aufgrund der Fülle des auszuwertenden Materials sowie der Notwendigkeit einer detaillierten Untersuchung des Verhältnisses zwischen Singschule und Nationalsozialismus den Rahmen der Arbeit sprengen.

der Tatsache, dass er 30 Jahre lang seine ganze Arbeitskraft dem Dienst in diesem Institut widmete. Nach diesem Streit zieht sich Greiner von den Belangen der Singschule zurück.

In seinem letzten Lebensjahrzehnt verfasst er noch mehrere Bücher, darunter sein opus magnum „Stimmbildung“, ein fünfbandiges, in den Jahren 1938 und 1939 erscheinendes Werk, und seine unveröffentlichte Schrift „Singen nach Noten“, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes wiederentdeckt werden konnte. 1939 wird Albert Greiner der Professorentitel verliehen. Er stirbt am 20. Dezember 1943 in Augsburg im Alter von 76 Jahren.

D. Greiners musikpädagogische Position

Im folgenden wird der Versuch unternommen, die wesentlichen Grundsätze von Greiners musikpädagogischer Denkweise auf der Basis seiner eigenen Aussagen zusammenzufassen. Greiners musikerzieherisches Denken erwächst aus seiner praktischen Tätigkeit, zum einen als langjähriger Schüler verschiedener Gesangspädagogen, zum anderen aus der jahrzehntelangen Arbeit als Lehrer in Volks- und Singschule und als Fachdozent in Stimmbildungsfragen. Greiner hatte Einblick in die verschiedensten Felder musikalischer, speziell singender Betätigung in der Gesellschaft und zog daraus die ihm logisch und notwendig erscheinenden Schlüsse.

1. Singen als Grundlage jeder musikalischen Betätigung

Gleich zu Beginn seiner Bücher über die Augsburger Singschule von 1924 bzw. 1933 formuliert Greiner sein musikpädagogisches Credo, auf dem sein weiterer Weg aufbaut: „Die Pforte zu allem musikalischen Verstehen und Werden ist der *Gesang*. Ist doch die menschliche Stimme“ – dabei zitiert er Richard Wagner – „das älteste, echteste und schönste Organ der Musik, das Organ, dem unsere Musik allein ihr Dasein verdankt“ (Greiner 1924, 2; Greiner 1933, 10)⁷.

In seinem Aufsatz „Kind und Musik“ von 1931 drückt er seine Überzeugung so aus: „Gesang ist menschengewordene Musik“ (Greiner o.J. (a), 13), und weiter oben heißt es: „Nur in diesem Erleben seines eigenen Ichs als Instrument und Instrumentalist zugleich, wie es nur dem Sänger beschieden ist, werden die Töne über ihr scheinlebiges Tasten- und Griffdasein erhoben zu eingekörperten, lebendigen und unverlierbaren Begriffen. ‚Der Geist soll mehr arbeiten als die Finger!‘ Musik muß dem Kinde mehr werden als eine bloße technische Fertigkeit oder ein Modeartikel – soll ihm zum Schönheits- und Gemütsgewinne werden (...)“ (Greiner o.J. (a), 13).

⁷ In ähnlicher Weise: Greiner o.J. (a), 17

Zugleich sieht er aber „mit dem Bau des leibeigenen Instruments (...) auch Freude und besseres Verständnis für Instrumentalspiel geweckt und gleichzeitig ein guter Grund dazu gelegt“ (Greiner o.J. (g), 45). Aus dieser Auffassung heraus rät Greiner, den Instrumentalunterricht frühestens nach zwei Jahren vorausgehendem Gesangsunterricht beginnen zu lassen⁸.

2. Die Singschule als „Ergänzung der Volksschule“

Ist nun für Greiner das Singen die Basis jeder weiteren musikalischen Betätigung, so stellt sich für ihn die Frage, wie die vorhandenen Institutionen, insbesondere die Volksschule, dieser Bedeutung des Singens gerecht werden können. Greiner stellt hier erhebliche Defizite fest, wenn er 1934 schreibt: „Der Singstunde in der Volksschule sind in der Zeitzumessung (man denke an ihre sonstigen schier überreichen Arbeitsaufgaben), in der kunterbunt begabten großen Schülerzahl, im Mangel an Musikinstrumenten und sonstigen Lehrhilfen für Musikipflege allein schon bescheidene Möglicheitsgrenzen gezogen“ (Greiner o.J. (f), 60). In seinem Aufsatz „Schulgesang“ aus dem Jahre 1930 heißt es: „Der Inhalt der Schulsingstunde erschöpft sich (...) zumeist in der ‚Erwerbung und Erweiterung des Liederschatzes‘ (...)“ (Greiner o.J. (b), 33). Auch übt er Kritik am bloßen Treffsingen und am „schulmeisterlichen Noten- und Strophendrill“ (Greiner o.J. (e), 41).

Insgesamt fällt er über die Qualität des Gesanges in der Schule in seinem 1934 veröffentlichten Aufsatz „Volkshauptschule – Volkssingschule“ ein äußerst kritisches Urteil. Er konstatiert erhebliche „gesangliche Mängel und Nöte“ (Greiner o.J. (f), 58) und fordert den Leser geradezu auf, sich selbst davon zu überzeugen: „Gehet doch durch den Hausflur eines Schulhauses, hört den Gesang eines Schülergottesdienstes, ‚genießet‘ die singenden Kindergruppen im Rundfunk (das ist doch wohl die Auslese!), fühlt in den eigenen Kehlen schmerzlich die Marschlieder eurer Jungens und Mädels mit (...)!“ (Greiner o.J. (f), 58). Die Behebung dieser Missstände ist der Anlass, die Institution „Augsburger Singschule“ ins Leben zu rufen, mit der Funktion einer „Ergänzung der Volksschule“ (Greiner, o.J. (g), 45). Die Singschule ist für ihn eine „Kunststätte (...), welche das ergänzen und überholen kann und soll, was der einen zu leisten nicht möglich ist – die alle umfassen darf ohne Unterschied der Konfession und Herkunft, des Standes und Besitzes – die sich ganz besonders der Schulentlassenen mit ihren stimmlichen Wachstumsstörungen annimmt“ (Greiner o.J. (f), 60). An einer anderen Stelle bezeichnet er sie als „volkstümliche Fachschule“ (Greiner 1924, 5).

⁸ Eine ähnlich starke Betonung des Vokalen, wie Greiner sie vornimmt, vertreten neben ihm auch andere Musikpädagogen seiner Generation, wie beispielsweise die Amerikanerin Justine Bayard Ward (1879-1975), die Begründerin der sog. Ward-Methode, oder der Ungar Zoltán Kodály (1882-1967), nach dem die sog. Kodály-Methode benannt wurde.

Gleichzeitig wird er aber nicht müde zu betonen, dass Volksschule einerseits und Singschule andererseits bei aller eigenen Selbständigkeit zusammengehören, und zwar in folgendem Sinne: „Fürs Kind! In der Zielrichtung! In der Wegbeschreitung! Durch die Lehrer!“ (Greiner o.J. (f), 61).

3. Das Kind als Mittelpunkt musikpädagogischen Handelns

Ähnlich den Ansätzen reformpädagogischer Bestrebungen vertritt Greiner die Einstellung, dass das Kind der Ausgangspunkt für jedes musikpädagogische Handeln zu sein habe. Dabei interpretiert er die Vorstellungen des Kindes in folgendem Sinn: „Im Mittelpunkt steht das Kind mit seinen Wünschen: Es will ‚schöner singen lernen‘, ‚nach Noten singen lernen‘ und ‚Lieder singen lernen‘. Das heißt für uns: Stimm- und Liedpflege“ (Greiner o.J. (g), 44). Dabei ist für Greiner selbstverständlich, „daß der Bildungsweg beim unbewußt lauschenden Kinde (meinetwegen schon in der Wiege) beginnen kann und über das hörende und horchende Kind zum schaffenden (vokal oder instrumental ausübenden) führen muß“ (Greiner o.J. (a), 13). Diesem Bewusstsein, dass musikalische Unterweisung bereits im Kleinkindalter zu beginnen habe, trägt Greiner Rechnung in seinen stimmbildnerischen Kursen für Kindergärtnerinnen. Schriftlichen Ausdruck erfährt dieses Engagement in seinem 1928 erschienenen Aufsatz „Stimm- und Liedpflege im Kindergarten“⁹.

Dem Ansatz Greiners, das Kind als Mittelpunkt musikpädagogischen Handelns zu sehen, entsprechen auch seine Anforderungen an die Wahl des Liedgutes: „Die Liedauswahl muß dem geistigen, stimmlichen und musikalischen Bildungsstand jeder Altersstufe entsprechen. (...) Inhaltlich muß jedes Lied ‚wallhallfähig‘ sein. (...) Ein Danebengreifen ist umso möglicher, je weiter man vom Kinde und seinem Gegenwartsleben entfernt ist“ (Greiner o.J. (g), 46f.).

4. Der „natürliche“ Klang als Ziel der Stimm- und Liedpflege

Greiners Vorstellungen vom „schönen“ Singen werden ganz durchdrungen von der Idee des gesunden Singens, d.h. der Stimmhygiene, die physiologische Aspekte in den Vordergrund stellt. Bei Greiner heißt es dazu: „Das Ziel aller Maßnahmen sei Natürlichkeit!“¹⁰ (Greiner o.J. (g), 45). In seinem „Wegweiser

⁹ Vgl. dazu: Greiner o.J. (d)

¹⁰ Der Begriff „Natürlichkeit“ erscheint problematisch. Greiner verbindet diesen häufig mit dem Klang der Stimme (s. weiter unter Punkt 4). Doch ein „natürlicher“ Klang – was immer dies implizieren mag – kann nicht als klar abgrenzbare Qualität einer Stimme gelten. Bezieht sich der Begriff auf einen „natürlichen“ – soll heißen physiologisch-korrekten, hygienisch-richtigen – Umgang mit der Stimme, so muss festgestellt werden, dass ein solcher die unterschiedlichsten Klangqualitäten zulässt. Wie problematisch dieser Terminus ist, drücken Husler & Rodd-Marling drastisch aus: „Immer wieder müssen wir hören: ‚Natürlich singen‘! Ja freilich, natürlich singen. Aber was heißt auf unserem Gebiet

durch die Stimmbildung“, der Kurzfassung seines fünfbandigen Werkes „Stimmbildung“ führt er dazu aus: „Unser Ziel hieß von Anfang an (...): ‚Die menschliche Stimme – gleichviel ob im Singen oder Sprechen, ob bei Kindern oder Erwachsenen – muß natürlich und schön klingen‘“ (Greiner 1949, 15). An einer anderen Stelle des Buches heißt es: „Der Bau des Instruments unterliegt den Gesetzen der Natur, sein Gebrauch richtet sich nach den Doppelwünschen der Natur *und* der Kunst“ (Greiner 1949, 19). Dass Singen und Stimmbildung unabdingbar zusammengehören, versteht sich für Greiner von selbst: „Es ist ein Irrtum zu glauben: es gehe beim Singen auch ohne Stimm- und Tonbildung“ (Greiner o.J. (g), 45). Dabei gilt die ganze Aufmerksamkeit der „größtmöglichen individuellen Berücksichtigung“ des Einzelnen (Greiner 1933, 13). Allerdings stellt die Stimmbildung keinen isolierten Selbstzweck dar, sondern bildet das Werkzeug zur Erreichung einer „selbständigen und selbsttätigen Pflege des deutschen¹¹ Liedes“ (Greiner 1949, 16). Eng verbunden mit der Stimmbildung ist der Aspekt der Volksgesundheit, die Greiner immer wieder durch die mangelnden stimmbildnerischen Maßnahmen gefährdet sieht.

5. Der Lehrer als bedeutsamster Faktor bei der Vermittlung des Singens

Selbst jahrzehntelang dem Stand der Volksschullehrer angehörend, misst Greiner diesem bei der Unterweisung im Singen eine entscheidende Rolle zu. Bezeichnend ist auch, dass in der Augsburger Singschule zu Greiners Zeit bewusst nur Volksschullehrer, die Greiner gesangspädagogisch ausgebildet hatte, im Nebenamt unterrichteten. Dabei hält er die pädagogische Kompetenz des Lehrenden für bedeutsamer als die musikalische: „Ein großer Erzieher, gepaart mit dem etwas kleineren Musiker führt Eure Kinder seliger und weiter als es ein ‚Künstler‘ in der umgekehrten Mischung vermag!“ (Greiner o.J. (a), 17).

Nachdrücklich stellt er die Persönlichkeit des Lehrers über den allzu oft schematisch angewandten Gebrauch von Methoden. „Ganz dem eigenen Können des Erziehers, seiner Persönlichkeit oder seinem Scheindasein entsprechen auch seine Maßnahmen – man heißt sie auf gut deutsch: ‚Methode‘ – ein häßliches und viel mißbrauchtes Wort, das sich oft breitspurig und wichtig zwischen Kind und Musik hineinlummelt. In den meisten Fällen ist Methode lediglich ein Aushängeschild – ‚ein künstlicher Ersatz für nicht vorhandene Lehrbegabung‘“ (Greiner o.J. (a), 15). Immer wieder weist er auf seine Methodenabneigung hin.

‚natürlich‘? Hier ist Natur entweder ein höchst seltenes Vorkommnis oder eine ganz große Aufgabe und Errungenschaft“ (Husler & Rodd-Marling² 1978, 156f.).

¹¹ Greiners konservativ-deutschnationale Gesinnung, Teil einer einflussreichen gesellschaftlichen Strömung der Jahrzehnte vor und nach 1900, ist in der Auswahl des Liedgutes deutlich erkennbar. In den Programmen des „Junggesanges“ beispielsweise überwiegt der Anteil deutscher Komponisten und deutschsprachiger Kompositionen bei weitem.

„Der Streit um ‚Methoden‘ ist müßige Zeit- und Kraftvergeudung – die ‚Persönlichkeit des Lehrers‘ bedeutet hier alles“ (Greiner o.J. (g), 46).

Eine spürbare Verbesserung der aus seiner Sicht mangelhaften Zustände hält er deshalb nur für möglich, wenn eine Reform der Lehrerbildungsanstalten in Angriff genommen würde. In seinem 1934 erschienenen Aufsatz „S-O-S!!“ fordert er daher: „Gebt unserem singenden Volke genügend Lehrer, die selbst singen können (...)!“ (Greiner o.J. (c), 73), getreu seiner Einstellung „daß im Reiche des Gesanges *das tönende Beispiel* durch *das lehrhafte Wort* wohl erläutert, nicht aber ersetzt werden kann“ (Greiner 1949, 20).

E. Greiner und die Gegenwart

Wie zu Beginn der Ausführungen zitiert, „bildet (...) die musikpädagogische Geschichtsschreibung eine wichtige Voraussetzung für die Beurteilung der gegenwärtigen Situation der Musikpädagogik“ (Weigele 1998, 1). Hofmann betont, dass „die Erörterung künftiger Verbesserungen bei der Analyse tradierter (musik-) pädagogischer Praxis bzw. Theorie ansetzt“ (Hofmann 2004, 225)¹².

Befasst man sich nun mit den Aussagen und Prinzipien Greiners, so lassen sich beispielsweise hinsichtlich seiner kritischen Feststellungen bezüglich des Singens in Schule und Gesellschaft Parallelen zu heutigen Diskussionen in der Musikpädagogik feststellen. Dementsprechend drängen sich Fragen auf, die einen Bezug zwischen Greiners Position und der aktuellen Situation der Musikpädagogik herstellen. Aus der Vielzahl möglicher Anknüpfungspunkte und Fragestellungen werden beispielhaft die drei folgenden herausgegriffen und als Abschluss der Ausführungen bewusst als Problemstellung offengelassen:

- 1.) Greiner sieht im Singen die Basis des Musizierens. Welche Bedeutung kommt heute dem Singen in Schule und Musikschule zu?
- 2.) Greiner begreift die Singschule als „Ergänzung der Volksschule“. Wie gestaltet sich heute das Verständnis von Einrichtungen wie der Musikschule im Verhältnis zur Regelschule?
- 3.) Greiner betont häufig die Bedeutung der Hygiene der Sing- und Sprechstimme. Welche Rolle spielt dieser Aspekt in der heutigen stimmlichen Ausbildung, insbesondere im Hinblick auf das Singen in unterschiedlichen Musikstilen?

¹² Zur Problematik fachgeschichtlichen Erkenntnisgewinns: s. Antholz (2001)

Literatur

- Antholz, Heinz (2001): Zur geschichtstheoretischen Dimension fachhistorischer Forschung und Lehre. Ein befundkritischer Tagungsepi-log, in: Mechthild von Schoenebeck (Hrsg.): Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte (Musikpädagogische Forschung Bd. 22). Essen: Die Blaue Eule. S. 319-327
- Böhme, Günther & Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Greiner, Albert (1924): Die Augsburger Singschule in ihrem inneren und äußeren Aufbau, Augsburg: Himmer
- Greiner, Albert (1933): Die Volkssingschule in Augsburg. Ein Bericht über deren inneren und äußeren Aufbau und über ein Vierteljahrhundert ihrer Arbeit, Augsburg: Himmer
- Greiner, Albert (1938): Stimm-bildung. 1. Teil. Die Einheit der Stimmklänge, Mainz: B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (1938): Stimm-bildung. 2. Teil. Die Einheit der Stimmlagen, Mainz: B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (1939): Stimm-bildung. 3. Teil. Eine Lehre von den deutschen Sprachlauten. Mainz, B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (1939): Stimm-bildung. 4. Teil. Ein- und mehrstimmige Übungssätze für alle Sprachlaute, Mainz: B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (1939): Stimm-bildung. 5. Teil. Klaviersätze zu den Stimm-bildungsübungen, Mainz: B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (1949): Wegweiser durch die Stimm-bildung, Mainz: B. Schott's Söhne
- Greiner, Albert (o.J.) (a): Kind und Musik, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 11-17
- Greiner, Albert (o.J.) (b): Schul-gesang, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 31-38
- Greiner, Albert (o.J.) (c): S-O-S!!, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 71-74
- Greiner, Albert (o.J.) (d): Stimm- und Liedpflege im Kindergarten, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 18-30
- Greiner, Albert (o.J.) (e): Volkssingschule, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 39-43
- Greiner, Albert (o.J.) (f): Volkshauptschule – Volkssingschule, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 58-61
- Greiner, Albert (o.J.) (g): Was der Gründer einer Volkssingschule wissen mußte, in: Albert Greiner: Jugend-gesang und Volkssingschule. Rufe an die Zeit in Aufsätzen und Vorträgen aus den Jahren 1928-1935, Berlin-Lichterfelde: Vieweg. S. 44-48
- Greiner, Albert (unveröff.): Singen nach Noten. Ein Lehrwerk mit 4 Übungsheften.
- Gruhn, Wilfried (1993): Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung, Hofheim: Wolke
- Günther, Ulrich (²1992): Die Schulmusikerziehung von der Kesten-berg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches (= Forum Musikpädagogik. Hg. v. Rudolf-Dieter Kraemer. Bd. 5), Augsburg: Wißner

- Gutzeit, Reinhard von (1994): Art. „Musikschulen“, in: Siegmund Helms, Reinhard Schneider & Rudolf Weber (Hrsg.): Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil, Kassel: Bosse, S. 190-192
- Hofmann, Bernhard (2004). „Arbeitsgruppe ‚Historische Musikpädagogik‘. Ein Bericht“, in: Hermann J. Kaiser (Hrsg.): Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien (= Musikpädagogische Forschung Bd. 24), Essen: Die Blaue Eule, S. 221-229
- Husler, Frederick & Rodd-Marling, Yvonne (²1978): Singen. Die physische Natur des Stimmorganes. Anleitung zum Aufschließen der Singstimme, Mainz: B. Schott's Söhne
- Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.) (1997): Musikpädagogische Biographieforschung. Fachgeschichte – Zeitgeschichte – Lebensgeschichte (= Musikpädagogische Forschung Bd. 18), Essen: Die Blaue Eule
- Mehlig, Reiner (²1997): Art. „Musikschule“, in: Ludwig Finscher (Hrsg.): Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik begründet von Friedrich Blume. Sachteil, Bd. 6, Kassel u.a.: Bärenreiter, Sp. 1609-1618
- Riemer, Otto (³1983): Einführung in die Geschichte der Musikerziehung (Taschenbücher zur Musikwissenschaft. Hg. v. Richard Saal, Bd. 4), Wilhelmshaven, Amsterdam & Locarno: Heinrichshofen
- Schmidt, Hans-Christian (Hrsg.) (1986): Geschichte der Musikpädagogik (Handbuch der Musikpädagogik, Bd. 1), Kassel, Basel & London: Bärenreiter
- Weber, Martin (1999): Musikpädagogische Geschichtsforschung vor neuen Aufgaben und Herausforderungen. Anregungen aus der bundesdeutschen Geschichtswissenschaft und der Historischen Pädagogik, in: Niels Knolle (Hrsg.): Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben (= Musikpädagogische Forschung Bd. 20), Essen: Die Blaue Eule. S. 9-37
- Weigele, Klaus Konrad (1998): Zur Geschichte der Musikpädagogik der Nachkriegszeit in der Bundesrepublik Deutschland am Beispiel des Landes Nordrhein-Westfalen (= Forum Musikpädagogik. Hg. v. Rudolf-Dieter Kraemer, Bd. 29), Augsburg: Wißner

Andreas Becker
 Paul-Reusch-Str. 10
 86167 Augsburg
 Mail: andreas.becker@phil.uni-augsburg.de

Musikpädagogische Theoriebildung im bundesdeutschen Reformzeitalter 1965-1973

Ausgehend von der Hypothese, dass es in der Hauptphase der bundesdeutschen Bildungsreform von 1965-1973 zum bisher radikalsten Wandel in der Geschichte der bundesdeutschen Musikpädagogik gekommen ist, soll versucht werden, die Entwicklung der musikpädagogischen Theoriebildung in den 1960er und 1970er in den Rahmen der allgemeinen politischen, sozialen und kulturellen Geschichte zu stellen¹. Die Reduzierung auf die Untersuchung der Theoriebildung begründet sich auf der Annahme, dass erfahrungsgemäß Veränderungen in der musikpädagogischen Theoriebildung nur mit großer zeitlicher Verzögerung in der Schulpraxis umgesetzt werden (man denke nur an das Schicksal der Kestenberg-Reform). So dürfte die Untersuchung des Zusammenhangs von Bildungsreform und musikpädagogischer Theoriebildung ergiebiger sein als der zwischen Bildungsreform und musikunterrichtlicher Praxis.

Dieses Vorhaben soll durch die Verbindung einer strukturgeschichtlich orientierten Studie mit einer Diskursbeschreibung realisiert werden. Beide Ansätze verfolgen das gleiche Prinzip, indem sie einzelne Phänomene in einen größeren Zusammenhang stellen und ihre individuelle Bedeutsamkeit reduzieren. Die Beschreibung struktureller Handlungsbedingungen, von Zuständen und Spielräumen bietet dabei die Möglichkeit, die untersuchte musikpädagogische Entwicklung innerhalb des gewählten Kontextes als angemessen bzw. unangemessen, als konsequent bzw. inkonsequent oder als zügig bzw. zögerlich zu beurteilen. Bei diesem Erklärungsansatz kann dementsprechend auf die Systemtheorie zurückgegriffen werden. Der Systemtheorie wird dabei aber ausdrücklich nur eine hilfswissenschaftliche Funktion zugestanden. Mit ihrer Hilfe sollen nicht eng gefasste Hypothesen verifiziert, sondern lediglich ein lose verbundener Fragerahmen aufgestellt werden.

So soll zunächst auf der Basis von allgemeinesgeschichtlicher Sekundärliteratur ein strukturgeschichtlicher Rahmen beschrieben werden, der in der Bildungsreform

¹ Der vorliegende Aufsatz beruht auf einer Dissertation mit dem Titel „*Musikpädagogische Theoriebildung im Zeitalter der bundesdeutschen Bildungsreform 1965-1973 - eine Diskursbeschreibung als Beitrag zu einer Methodologie in der Historischen Musikpädagogik*“, die 2005 über das „Institut für Musikpädagogische Forschung“ an der Hochschule für Musik und Theater Hannover veröffentlicht werden wird. Die knappe thesenartige Zusammenfassung der umfangreichen Dissertation in diesem Aufsatz bringt es mit sich, dass die umfangreichen Literaturverweise nicht mit aufgenommen werden konnten. Sie können in der veröffentlichten Dissertation nachvollzogen werden.

eine Fokussierung erfährt. Die sich anschließende Beschreibung des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung soll in diesen Rahmen eingebettet werden und so als Teil einer übergeordneten Entwicklung erscheinen. Für diesen quellengestützten Teil der Arbeit wurden nur Quellen herangezogen, die im festgelegten Untersuchungszeitraum publiziert wurden. Bei der Quellenauswahl wurde auf Monographien verzichtet, da sie oft einen langjährigen Forschungsprozess widerspiegeln und nicht unbedingt Rückschlüsse auf den aktuellen Diskurs zulassen. Die Quellenauswahl beschränkt sich daher auf musikpädagogische Periodika. Es kann erwartet werden, dass sich aufgrund der Kombination von Fachzeitschriften, Kongressberichten und Jahrbüchern der musikpädagogische Diskurs in seiner ganzen Breite zeigen wird. Zudem haben diese Publikationsformen den Vorteil, dass sie aufgrund ihrer schnellen und regelmäßigen Veröffentlichungen den *aktuellen Diskussionsstand* spiegeln, die einzelnen Beiträge können also schon selbst Diskussionscharakter haben, sie beziehen sich auf aktuelle Fragestellungen, nehmen Stellung und provozieren Antworten. Folgende Periodika wurden verwendet:

- Musik im Unterricht (MiU), seit 1969 unter dem Titel Musik und Bildung (MuB);
- Kongressberichte der Bundesschulmusikwochen (BSW) 1965, 1968, 1970, 1972;
- Kongressberichte der Bundestagungen des Arbeitskreises für Schulmusik und Allgemeine Musikpädagogik (AfS), teilweise unter dem Serientitel Didaktik der Musik (offensichtlich wurde nicht zu jedem der jährlichen Bundeskongresse ein Kongressbericht veröffentlicht, gedruckt liegen die Berichte aus den Jahren 1967 und 1969 bis 1973 vor);
- Forschung in der Musikerziehung (FME), seit 1969;
- Musikalische Jugend (MJ), seit 1969 als Neue Musikzeitung (NMZ).

1. Der strukturgeschichtliche Rahmen: die BRD in den 1960er und 1970er Jahren

Zur Vermeidung einer künstlichen Trennung der verschiedenen Strukturbereiche wurde versucht, strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse in Strukturbündeln zu erfassen, die als charakteristisch für den Untersuchungszeitraum angesehen werden können. Durch die Strukturbündel wurde eine thematische Bündelung der vielfältigen Strukturen und Prozesse unter Schwerpunkten angestrebt, von denen angenommen werden kann, dass sie für die Bildungsreform und die musikpädagogische Theoriebildung von Bedeutung waren. Da strukturelle Zustände und Veränderungsprozesse meist nur in längeren Zeiträumen erfassbar und beschreibbar sind, wurde in diesem Kapitel auf eine allzu enge Begrenzung des Untersuchungszeitraums verzichtet. Der Reihenfolge der Strukturbündel liegt

kein festes Ordnungsschema zugrunde; ihr kann insofern keine Hierarchisierung unterstellt werden. Zur Gewährleistung der Übersichtlichkeit wurden die Strukturbündel jedoch so angeordnet, dass ein Übergang von politischen Schwerpunkten über ökonomische, gesellschaftliche und kulturelle Schwerpunkte bis hin zu mentalen Schwerpunkten verfolgt werden kann.

Zusammengestellt wurden folgende Strukturbündel:

1. *Zäsuren*: Die Mehrzahl der Autoren neigt dazu, Zäsuren für die Mitte der 1960er Jahre und für die Zeit um 1973/74 anzunehmen, während die gesellschaftlichen Proteste des Jahres 1968 und der Regierungswechsel 1969 eher als Akzent in einer kontinuierlichen Entwicklung gesehen werden. Die Zäsur Mitte der 1960er Jahre war dabei eher politisch, die Zäsur von 1973/74 eher von ökonomischen und mentalen Aspekten geprägt. Damit wird der ersten Zäsur eine geringere Bedeutung als der zweiten (Ende der Nachkriegszeit, Ende des Wirtschaftswunders) zugesprochen.
2. *Die „Überanstrengung der Politik“*: Die Tendenz zur stetigen Aufgabenerweiterung des Staates zeigte sich im Willen zur staatlichen Globalsteuerung der ökonomisch-gesellschaftlichen Entwicklung, in der Ausdehnung staatlicher Sozialtransferleistungen, in Versuchen zur Vermögensumschichtung, in dem Versuch einer mittelfristigen Finanzplanung oder in einer steigenden Staatswirtschaftsquote. Das verbreitete technokratische Denken der politischen Reformkräfte entsprach einem weit verbreitetem Sicherheitsbedürfnis in der Bevölkerung, aber der Drang nach Totallösungen zeigte auch zunehmend die Wirkungslosigkeit staatlicher Globalsteuerung und die Abnutzung der Planungsinstrumente. So konnte das Schlagwort von der Überforderung des Staates aufkommen.
3. *Das allmähliche Ende des langen Booms*: Die 1973 einsetzende Wirtschaftskrise kann einerseits durch den Abbruch eines weltweiten Wirtschaftswachstums, andererseits durch wirtschaftspolitische Fehlentwicklungen in der Bundesrepublik erklärt werden. Der nun erfolgende wirtschaftspolitische Kurswechsel in Richtung einer monetaristischen Stabilitätspolitik nahm eine deutlich erhöhte Sockelarbeitslosigkeit in Kauf. Die Auswirkungen des 25jährigen Wirtschaftsbooms zeigten sich in der Entwicklung einer wohlstandsgesellschaftlichen Konsens-Kultur und in einer langsamen Identitätsauslagerung aus der Arbeitswelt in den Freizeit- und Konsumbereich. Durch die Einsetzung der Wirtschaftskrise wurde der Wachstumsglaube von einer Orientierungskrise abgelöst, das bisherige kollektive Selbstbewusstsein wich zunehmend Krisenangst und Pessimismus. Der plötzliche Aufstieg der NPD weckte die Be-

fürchtung, dass es zu einem Erstarken radikaler politischer Kräfte kommen könnte.

4. *Die „gescheiterte Erwartungsrevolution“: von der Reformeuphorie zum Krisenmanagement:* Die Erfolge der Reformpolitik sind unterschiedlich eingeschätzt worden: Den Reformen der Großen Koalition wurde ein eher quantitativer Charakter zugesprochen; ihre Bedeutung wird in der Realisation unvermeidlicher Modernisierungs- und Anpassungsreformen gesehen. Die Reformen der SPD-FDP-Koalition werden eher als qualitativ bedeutsam angesehen, da sie auf Chancengleichheit und gesellschaftliche Mitbestimmung zielen. Gegen die damit einhergehende Reformrhetorik, gegen die permanente Entwertung eines pragmatischen Politikbegriffs und gegen die latente Absage an gesellschaftliche Normalität regte sich allmählich Widerstand. Auch eine Schiefelage bzw. Asynchronität in den Reformbereichen kann als Ursache für wachsende Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte gesehen werden. Die enorm gesteigerten Erwartungen führten fast zwangsläufig zu Enttäuschungen und zu einer nachlassenden Wirkung ideologischer und utopischer Orientierungen. Aus dem Modebegriff „Reform“ wurde ein Schimpfwort.
5. *Desintegrationsprozesse:* Der politischen Mobilisierung der Bevölkerung standen Desintegrationsprozesse an den politischen Rändern gegenüber, deren Ursachen in einem kommunikativen Versagen der Gesellschaft und in der nachlassenden Integrationskraft der beiden großen Volksparteien, beispielsweise durch die Bildung der Großen Koalition, gesehen werden. Der damit auch ausgelöste Rückzug aus der Politik entsprach den allgemeinen Individualisierungstendenzen, die das Klassenbewusstsein und milieuspezifische Unterschiede überlagerten. Ein Zusammenhang wird auch zwischen narzisstischen Einstellungen und dem Ausbau des Sozialstaats gesehen. Die Schwächung der Großverbände hat eine Ursache auch in der wachsenden Bedeutung der Peers im Jugendalter.
6. *Generationen und Generationenkonflikte:* Das politische Aufbegehren der Jugend kam für viele Zeitgenossen völlig unerwartet. Die Jugend der 1950er Jahre wurde beispielsweise als „skeptische Generation“ bezeichnet, die sich auf den Beruf und auf die Gestaltung des Privaten konzentrierte, in Distanz zu Ideologien stand und Politik und Wirtschaft weitgehend akzeptierte. Die nun folgende „politische Generation“ erhob hingegen Anspruch auf eine Befreiung von gesellschaftlicher Repression, der sich auf einem ethisch-normativen und theoretisch begründeten Änderungsanspruch begründete. Die Annahme eines Generationskonflikts ist allerdings eingeschränkt worden, da die Proteste nur bei einer Minderheit der Jugendlichen sichtbar wurden. So kann man die Pro-

testbewegung als Phänomen der bürgerlichen Mittelschichten sehen. Es stellt sich zudem die Frage, ob bei den Protesten nur vorübergehende Altersunterschiede oder aber wirkliche längerfristige Generationenunterschiede sichtbar wurden. Die vorübergehende öffentliche Sprachlosigkeit und das schlechte kollektive Gewissen aufgrund der eigenen Vergangenheit bescherten der Protestbewegung dennoch relativ große publizistische Erfolge.

7. *Die Kontinuität des Protestes: von der Ostermarschbewegung bis zu den Neuen Sozialen Bewegungen der 1970er Jahre:* Aus der pazifistisch orientierten Ostermarschbewegung entwickelte sich die „Außerparlamentarische Opposition“ (APO) mit ihrem Kampf gegen die Widersprüche des veränderten politischen Systems und sozio-ökonomischer Prozesse. Als wenig geschlossene Sammlungsbewegung war ihr Auseinanderbrechen vorprogrammiert; so führte die Zunahme jugendlicher Demonstranten zu abnehmender Disziplin und zu Differenzen in der Gewaltfrage. Die aus der APO hervorgehende Studentenbewegung war Teil eines internationalen Phänomens entwickelter Industrienationen und hatte Vorbilder in den amerikanischen Studenten- und Bürgerrechtsbewegungen der 1950er und 1960er Jahre. Sie kann in eine gewaltbereite und intolerante Gruppe und in eine von Sanftmut, Passivität und Friedfertigkeit gekennzeichnete Hippie-Bewegung unterteilt werden. Dieser Unterscheidung entsprechen zwei verschiedene Protestdimensionen: einer reflektiert-asketischen Dimension, die theoretisch-wissenschaftlich orientiert und organisatorisch durchgeplant war und einen Marsch durch die Institutionen anstrebte, und einer kulturellen, sinnlich-hedonistischen Dimension, die ungeordnet und vorpolitisch-kulturell erscheint und den Aufbau eines Gegenmilieus anstrebte. Der Studentenbewegung gelang es nicht, aus der voluntaristischen Ideologie ein konkretes alternatives Gesellschaftsmodell und eine langfristige und realisierbare Umsetzungsstrategie zu entwickeln. Die Folge war eine ideologische Regression, eine Rückkehr in orthodoxe Rezeptionen und stalinistische Verhaltensweisen. Charakteristisch waren eine Verwechselung von Symbolik und Realität und die problematische Maßlosigkeit der Umwälzungsträume. Der Zerfall des verbleibenden aktiven Teils in viele extrem unterschiedliche und bedeutungslose Kleingruppen leitete den langsamen Übergang von der spontanen zur organisierten Gewalt ein, der im Terrorismus gipfelte. Die lokalen Bürgerinitiativen und Alternativbewegungen der frühen 1970er Jahre mit dem Streben nach authentischer Lebensführung in einer Projekt-Kultur (Kinderladenbewegung, Jugendzentrumsbewegung, Stadtteilarbeit), dem Prinzip der Dezentralität und einer anti-hierarchischen Organisation können in die hier skizzierte Folge der bundesdeutschen Protestbewegungen eingeordnet werden.

8. *Politischer Kulturwechsel*: In der Nachkriegszeit zeigt sich in der bundesdeutschen Bevölkerung eine weit verbreitete politische Apathie, die sich in einem besonderen Homogenitätsbedürfnis, in Konfliktscheu und Ambiguitätstoleranz niederschlug. Die „Ohne-mich-Haltung“ führte dazu, dass die Mehrheit der Deutschen nur als „formale Demokraten“ bezeichnet werden kann. Im Reformzeitalter wird das weit verbreitete obrigkeitsstaatliche Denken zunehmend von demokratischem Denken abgelöst. Dies zeigt sich etwa in einem Ausbau der innerparteilichen Demokratie und in einer Belebung der innerparteilichen Diskussionen. Die wachsende Neigung zu ideologischen Erklärungen führt zu moralischer Überhöhung. Die Entwertung eines pragmatischen Politik-Begriffs birgt allerdings die Gefahr einer Politisierung, die an der Bevölkerung vorbeigeht. Die zunehmende Reformmüdigkeit lässt ein Klima des Misstrauens wachsen.
9. *Theorieboom und Irrationalismen*: Der plötzliche Aufstieg linker Ideologien hatte eine spektakuläre und provozierende Wirkung. Den jüngeren Bundesbürgern fehlten vielfach Wertorientierungen, in denen die Grundprinzipien eines demokratischen, pluralistischen Gesellschaftsmodells enthalten waren. In diesem Vakuum wirkte der Marxismus als in sich geschlossenes Wertesystem ausgesprochen attraktiv. Hinzu kam, dass viele Bundespolitiker marxistischen Argumentationen gegenüber hilflos waren. Der sinnvolle Gebrauch des Marxismus wurde möglich durch eine Transformation der kommunistischen Verelendungstheorie in eine Überflusstheorie. Ein wichtiges Konfliktfeld war die Vergangenheitsbewältigung. Deutsche Traditionen wurden als präfaschistisch kritisiert bzw. diffamiert. Der Antifaschismus wurde zu einem wirksamen Integrationsmittel und zu einer effektiven ideologischen Waffe. Der Theorie- und Ideologieboom erlebte in den 1970er Jahren einen spürbaren Rückgang. Die erschöpfte Faszination der Moderne zeigte sich in einem Misstrauen gegenüber der Kompetenz von Experten. Aufklärerische Vorstellungen von Mündigkeit, Willensstärke und Charakterfestigkeit wichen nun zunehmend irrationalen Phänomenen (New Age oder Fantasy).
10. *Polarisierungen*: Nachdem zunächst zu Beginn der Reformperiode eine breite Übereinstimmung in der Bevölkerung über die Reformpolitik herrschte, zerbrach mit dem Regierungswechsel 1969 der überparteiliche Reformkonsens, und so kam es ab 1972 zu einer Re-Ideologisierung der Parteien. Auch in gesellschaftlichen Institutionen machten sich Risse bemerkbar. So standen sich etwa in der Evangelischen Kirche sozial und politisch engagierte Christen und konservative Evangelikale gegenüber. Auf sozialpsychologischer Ebene führten die heftigen Auseinandersetzungen zwischen jugendlichen Protestgruppierungen und etablierten Bevölkerungsteilen zu tiefgehenden Verletzungen und

Verbitterungen; es kam zu einer „Eskalation der Emotionen“ in einer „Landschaft des Verdachts“ und zu einer „Flucht in die Verhärtung“. Die intellektuelle Deklassierung des Normalbürgers führte zu dessen (erneutem) Rückzug aus der Öffentlichkeit und zur ideologischen Immunisierung. Sprachliche Polarisierungsprozesse zeigten sich im Gebrauch einer „Ideologiesprache“. Der neue Wissenschaftsjargon enthielt eine elitäre Mischung aus marxistischen, soziologischen und psychoanalytischen Begriffen und schwer verständlichen Anglizismen („adorniertes Marcuserisch“). Mit ihm konnten zudem inhaltliche Plattheiten kaschiert und Konkretisierungen vermieden werden. Der zunehmende Gebrauch von Elementen der Fäkal- und Sexualsprache kreierte eine neue „Provokations- und Kampfsprache“.

11. *Demokratische Kultur*: Die Krise der sogenannten Hochkultur basiert auf einem ideologischem Funktionsverlust (Vermittlung nationaler und religiöser Werte), einem gesellschaftlichem Funktionsverlust (bürgerliches Repräsentationsbedürfnis) und einem psychologischen Funktionsverlust (Trost und Kompensation werden unwichtig in einer Wohlstandsgesellschaft). Auch die „höheren Künste“ sehen sich immer mehr dem Unterhaltungs- und Genußanspruch ausgesetzt, der Kunstmarkt verlangt nach neuen Moden, Wellen und Strömungen. Der kommerziell organisierte Durchbruch der populären Massenkulturen wird durch die Massenmedien wirkungsvoll unterstützt. Das Vordringen der sogenannten U-Kultur entspricht der fortschreitenden Vereinheitlichung der Lebensverhältnisse. Die „kulturelle Amerikanisierung“ verwischt die Grenzen zwischen der Hoch- und der Unterhaltungskultur. Dieser Entwicklung steht die Vorstellung einer „demokratischen Kultur“ entgegen. Mit ihr soll die demokratische Identität gefördert werden und die kulturelle Teilhabe auf immer weitere Zielgruppen ausgeweitet werden. Die „demokratische Kultur“ soll sich auf Themen und Lebensfragen möglichst aller Zielgruppen einlassen, eine größere Nähe zum Alltag der Menschen herstellen und alltägliche Ausdrucks- und Gestaltungsformen integrieren. In den Künsten zeigen sich nun ein „aktionistischer Trend“ (Happenings, Video und Performance) und ein „konzeptioneller Trend“ (beispielsweise Installationen). Der Gedanke einer klassenorientierten Volksbildung findet ein breites Spektrum linker Verlage und Zeitschriften. Die allgemeine Politisierung der Künste zeigt sich beispielsweise im gesellschaftskritischen Zeitroman, in der Bildung von „Theaterkollektiven“ oder in Provokationen der Zuschauer bis hin zur „Publikumsbeschimpfung“. Die Alternativbewegung ab Mitte der 1970er Jahre favorisiert dezentrale Kulturformen wie etwa Stadt(teil)zeitungen, Kleinillustrierte und Kleinstverlage mit feministischer, ökologischer und friedensbewegter Thematik.

12. *Wertewandel*: Der vielfach angesprochene Wertewandel wird von Helmut Klages in drei aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt:

- „1. Phase (bis Anfang/Mitte der 1960er Jahre): Vorherrschen verhältnismäßig deutlich ausgeprägter Pflicht- und Akzeptanzwerte, die teilweise sogar ein Wachstum zur Schau stellen;
2. Phase (bis Mitte der 1970er Jahre): Phase eines deutlichen Abbaus der Pflicht- und Akzeptanzwerte bei gleichzeitiger Expansion von Selbstentfaltungswerten;
3. Phase (seitdem bis heute): Stagnieren der Wertwandlungsbewegung bei verhältnismäßig hoher Instabilität („Schwankung“) der Wertbezüge des Menschen (oder zumindest zahlreicher Menschen)“ (Klages 1985, 21/22).

Thomas Ellwein listet neun Schwerpunktbereiche des Wertewandels auf: Das Interesse für gesundheitliche Fragen, ein größeres Gewicht von individueller Bildung, die Betonung persönlichkeitsrelevanter Aspekte der Arbeit, die zunehmende Bedeutung von Freizeit, die Priorität von Sicherheit bei zunehmendem Lebensstandard, das Interesse für Umweltfragen und Angst vor Umweltzerstörung, der Bedarf an äußerer Sicherheit angesichts steigender Kriminalität, Änderungen der sozialen Beziehungsstruktur (Familienführung, Sexualverhalten, Geselligkeit), der Wertewandel in der Politik (Ellwein 1989, 119). Weitere einzelne Wertewandlungsprozesse werden im Wandel der Arbeitsmoral und des Arbeitsbegriffes, im Bedeutungsverlust des calvinistisch-protestantischen Arbeitsethos, in der Abkoppelung der Identitätsbildung von der Berufsarbeit oder in der Abkehr vom patriarchalischen zum kooperativen Führungsstil gesehen. Hinzu kommen Funktionsverluste in der Familie; so führt die Reduktion der familiären Strukturen auf emotionale Beziehungen zu einer zunehmenden Instabilität der Familie. Die Einordnung der bundesdeutschen Gesellschaft in westliche Freizeitgesellschaften zeigt sich in einer zunehmenden Orientierung am Hedonismus und Narzissmus, der Wandel der Erziehungswerte in einer Abkehr von der Leistungsorientierung.

13. *Labile Mentalitäten*: Mentalitäten können als gefühlsmäßige Orientierungen und selbstverständliche Glaubensgewissheiten, die mit Verhaltensmaximen und -gewohnheiten untrennbar verbunden sind, definiert werden. Sie können auch als kollektive, unbewusste Einstellungen und Empfindungen verstanden werden, als Grundüberzeugungen, die ins Alltägliche-Vorbewusste abgesunken sind. Der allgemeine Mentalitätswechsel der 1970er Jahre wird mit der Formel „vom Prinzip Hoffnung zum Prinzip Angst“ beschrieben. Ängste, Unsicherheiten, Skepsis, Pessimismus, Utopieverlust und Fortschrittszweifel gipfelten in

einer Katastrophenstimmung, die im Ausland als beinahe hysterisch empfunden wurde. Diese Angst ging mit einer neuen Wertschätzung von Stabilität einher; es zeigten sich (wieder) pragmatischere und auf Alltagsphänomene konzentrierte Einstellungen. Ein neuer Immobilismus machte sich im zunehmenden Regionalismus und im Betonen von Heimatgefühlen bemerkbar.

14. *Tendenzwende*: In dem Begriff der „Tendenzwende“ spiegelt sich ein wiedergefundenes Selbstbewusstsein der Reformgegner wider. Es wurde eine Abkehr von kulturrevolutionären Ansprüchen und weltverbesserlichen Allmachtsphantasien gefordert, verbunden mit dem Anspruch, nunmehr selbst als Garanten des Fortschritts gelten zu wollen. Das Tempo der Veränderungen müsse unbedingt verlangsamt und damit humanisiert werden. Dem sozialistischen, partizipatorischen Demokratiemodell wurde das liberale Modell einer Führungsdemokratie gegenübergestellt. Umfassende Kritik gab es auch am Emanzipationsbegriff, denn durch ihn werde der Kreis der Unmündigen erweitert und eine dauerhafte Herrschaft der Emanzipatoren gesichert. Die neue konservative Dominanz in politischen, wissenschaftlichen und kulturellen Diskursen muss als globales Phänomen gesehen werden.

Die vorliegende Zusammenstellung lässt den Eindruck zu, dass es sich insgesamt um eine Epoche dynamischer Veränderungsprozesse handelt. Dieser Eindruck gilt für alle 14 Strukturbündel und damit für politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche wie auch kulturelle Strukturen. Auf der anderen Seite gibt es jedoch auch ernstzunehmende Hinweise darauf, dass diese Aussage zumindest etwas differenziert werden muss. Es stellt sich nämlich die Frage, wie sich die Bevölkerungsmehrheit gegenüber den Veränderungsprozessen verhielt, inwieweit ihr Lebensalltag von diesen Prozessen betroffen war. Auch für diesen Bereich liegen bisher keine umfassenden Forschungsergebnisse vor, doch lassen vereinzelte Äußerungen von Zeithistorikern den Schluss zu, dass die Bevölkerungsmehrheit eher abwartend oder gar unbeeindruckt auf Reformen und Veränderungen reagierte. Klaus Hildebrand geht davon aus, dass sich der allgemeine Umschwung weniger in der Bevölkerungsmehrheit als vielmehr in der veröffentlichten Meinung abgespielt hat und dass sich die Masse der Bevölkerung vom „professionell kultivierten Unbehagen“ in der eigenen Behaglichkeit nicht habe anstecken lassen (Hildebrand 1984, 421, 436). Auch Friedrich H. Tenbruck kommt zu dem Ergebnis, dass viele Alltagsgewohnheiten der Mehrheit erstaunlich stabil geblieben seien, viele Veränderungen seien als „ferne Absonderlichkeit“ angesehen worden. Eine Erschütterung des Alltags kann zumindest für die 1960er Jahre noch nicht festgestellt werden (Tenbruck 1974, 302). Im Zusammenhang mit der Studentenbewegung stellt Winfried Röhrich fest, dass die Bevölkerung durch die Provokationen zwar eingeschüchtert worden sei, aber ihr Bewusstsein sich letztlich nicht verändert habe (Röhrich 1988, 91). In dieses Bild passt auch der Be-

fund von Josef Mooser, dass die bundesdeutsche Arbeiterschaft von der nostalgischen Revitalisierung des alten Klassenkampfbegriffs ziemlich unbeeindruckt geblieben sei (Mooser 1985, 144).

Vor dem Hintergrund dieses ambivalenten Eindrucks können folgende Feststellungen getroffen werden:

- Die Asynchronität und Asymmetrie des Reformprozesses, sowie die nur partielle Erfassung der Bevölkerung, lassen die Vorstellung eines linearen und einheitlichen Veränderungsprozesses nicht zu. Diese Erkenntnis steht in voller Übereinstimmung mit den neueren Modernisierungstheorien.
- Viele praktische Auswirkungen einzelner Veränderungen machen sich erst langfristig, also nach Abflauen des Reformprozesses Mitte der 1970er Jahre bemerkbar.
- Die beharrenden Kräfte in der Bevölkerung sind anscheinend doch stärker, als viele Reformer zunächst annehmen. Die Reformen werden abgemildert und abgebremst, können aber letztlich nicht aufgehalten werden.

2. Die ereignisgeschichtliche Konkretion: die Bildungsreform in der BRD

Die Untersuchung der bundesdeutschen Bildungsreform führte zu Ergebnissen, die hier thesenartig zusammengefasst werden sollen:

- Eine Verbindung der Bildungsreform zu den allgemeinen Strukturveränderungen in der Bundesrepublik ergibt sich beispielsweise in der Feststellung, dass die Bildungsreform ein Resultat von Veränderungen in der Sozialstruktur ist, die unter dem Stichwort „neue Mittelklasse“ gefasst werden können.
- Die schon festgestellte fehlende Linearität und Einheitlichkeit des Veränderungsprozesses bestätigt sich auch in diesem Reformbereich. Strukturelle Hemmnisse des Föderalismus und eine Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortungen erschweren die Bildungsreform beträchtlich. Ausgelöst von einem durch internationale Vergleiche ausgelösten Krisenbewusstsein, schwankt die Bildungsreform zwischen einem bildungsökonomischen Minimalkonsens und gesellschaftsreformerischen Maximalforderungen. Diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in den Spannungen zwischen der Kultusbürokratie und den Bildungsexperten. Die zunehmende neokonservative Kritik an der Bildungsreform zeigt, dass auch

dieser Reformbereich von den wachsenden Polarisierungen in der Gesellschaft erfasst wurde.

- Die Reformen konzentrieren sich auf die *äußere Bildungsreform*, die in einen Zusammenhang mit der schon früher einsetzenden Bildungsexpansion gebracht werden kann. Besondere Probleme bereiten der Widerspruch zwischen den Prinzipien der Differenzierung und der Durchlässigkeit. Eine sich abzeichnende Überfüllungskrise droht ein Akademikerproletariat hervorzubringen.
- Muss schon für den Bereich der äußeren Bildungsreform festgestellt werden, dass es mehr Planung als Realisation gab, so fällt die Bilanz der sogenannten *inneren Bildungsreform* noch bescheidener aus. Zwar gelingt es, die Vorstellung einer volkstümlichen Bildung durch einen wissenschaftsorientierten Bildungsbegriff zu verdrängen, eine enge Verknüpfung von allgemeiner und beruflicher Bildung gelingt hingegen nicht. Probleme bei der Curriculumentwicklung oder durch einen dynamischen Begabungsbegriff ausgelöste übermäßige Erwartungen führen zu erheblicher Enttäuschung. Didaktische Konzepte werden zwar um emanzipatorische Lernziele ergänzt, führen aber nicht zu konkreten methodischen Konsequenzen. Vielmehr machen sich die Technologisierung und Bürokratisierung auch im Unterrichtsalltag bemerkbar und führen zu wachsender Schulunlust. Die Ablösung der klassischen Bildungsphilosophie kann zwar als Voraussetzung für den Beginn der Bildungsreform gesehen werden, es gelingt aber nicht in ausreichendem Maße, eine neue pädagogische Sinnstiftungsphilosophie zu entwickeln. Dementsprechend werden viele Ziele der Bildungsreform in Negativ-Formeln formuliert. Die Probleme, die bei reformbegleitenden Untersuchungen auftreten, verweisen auf eine Überforderung der Bildungsforschung.
- Die Bildungsreform ist von einer kontinuierlichen Restriktion der Reformziele geprägt. Damit entspricht der Verlauf der Bildungsreform dem allgemeinen Verlauf der Reformepoche. Die Bilanz fällt im Allgemeinen nicht sehr positiv aus. Die Schule gerät in das Spannungsfeld gesellschaftlicher und politischer Auseinandersetzungen; traditionelle Vorstellungen einer pädagogischen Autonomie können nicht aufrechterhalten werden. Bezeichnenderweise erstrecken sich die tatsächlich durchgeführten Reformschritte eher auf strukturelle Aspekte des Bildungssystems, wobei es zu einem charakteristischen Nebeneinander von alten und neuen Systemelementen kommt, während die pädagogische Dimension der Bildungsre-

form vernachlässigt wird. Es ist daher sinnvoll, von einer „steckengebliebenen Reform“ zu sprechen.

3. Die fachgeschichtliche Dimension: Diskursbeschreibung der musikpädagogischen Theoriebildung 1965-1973

Aus dem strukturgeschichtlichen Rahmen und den Entwicklungen in der Bildungsreform wurden folgende Hypothesen über denkbare musikpädagogische Reaktionen abgeleitet:

- Eine wachsende *Theorie-Praxis-Distanz* könnte Widerstände in der Schulpraxis hervorrufen; elaborierte Sprachdistanzierung und fehlende praktische Umsetzungsversuche würden zu Theoriemüdigkeit führen. Eine schlichte neomusische Tendenzwende erscheint aufgrund der Schwächen des musischen Konzepts kaum vorstellbar. Eine Rückkehr zu reformpädagogischen Vorstellungen ist aber auf einer neuen theoretischen Basis, wie etwa der Handlungstheorie, durchaus anzunehmen.
- Die zu erwartende *Wissenschaftsorientierung* könnte zu einer Neuorientierung bei den Bezugswissenschaften führen, die von der direkten Beschäftigung mit dem Gegenstand Musik eher wegführt. Unter dem Eindruck der Verhaltenstheorie ist eine gewisse Technologisierung des Musikkernens zu erwarten, die mit kognitiver Einseitigkeit und methodischer Monokultur einhergehen könnte.
- Ein neuer dynamischer *Begabungsbegriff* könnte dem Musikunterricht zu einer neuen Legitimationsgrundlage verhelfen und eine optimistische bis euphorische Grundstimmung auslösen. Die mit diesem Begabungsbegriff verbundene Vorstellung einer möglichst frühzeitigen Förderung und Ausschöpfung des Begabungspotentials lässt eine vermehrte Hinwendung zu Fragen der Elementar- und Primarstufenpädagogik erwarten. Die Gefahr einer Überforderung der Schüler (und Lehrer) ist denkbar; die Erweckung hoher Erwartungen beinhaltet ein hohes Enttäuschungsrisiko.
- Einsetzende *Ideologiekritik* könnte sich auf eine „affirmative bürgerliche Musikkultur“ erstrecken und den traditionellen Musik- und Kunstwerkbegriff in Frage stellen. Eine Radikalisierung würde mit Intoleranz und einer Neigung zu Totallösungen einhergehen; Polemik statt Sachlichkeit wären zu befürchten. Aus dieser Perspektive ist eher ein Traditionsbruch als Kontinuität zu erwarten. Das vielfältige Spektrum des Musikunterrichts könnte durch ideologische Verengungen reduziert werden. Es muss abgewartet werden, ob die negativen Begriffsbestimmungen zu positiv formulierten Konkretisierungen führen.

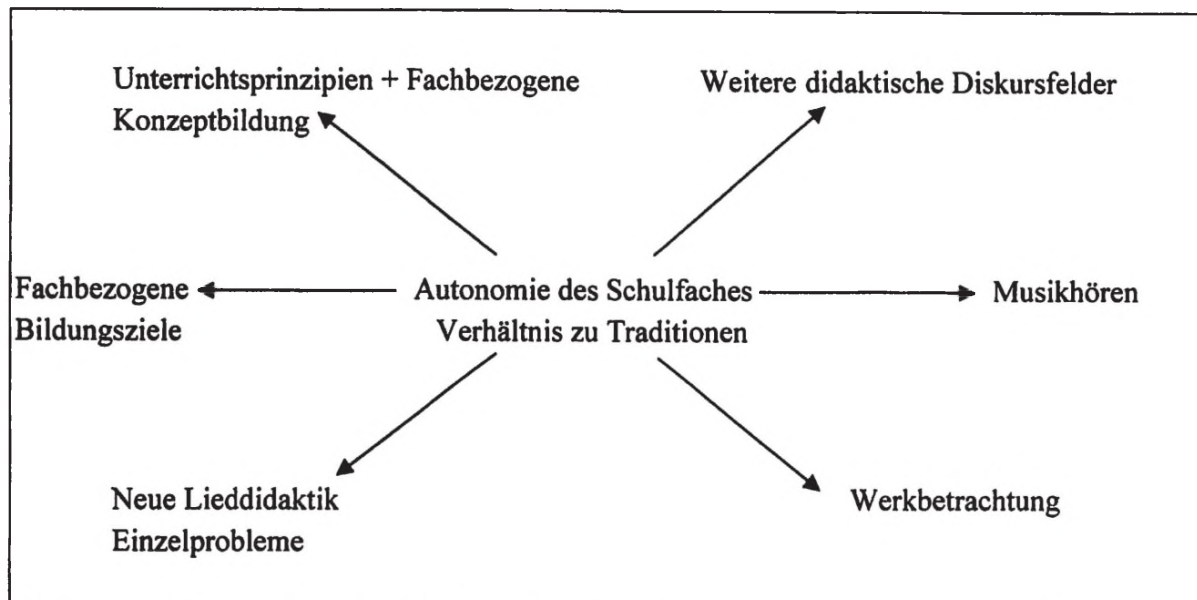
- Eine dezidierte *Gesellschaftsorientierung* würde verstärkt auf eine „Erziehung durch Musik“ setzen. Die Ersetzung des Bildungsbegriffes durch einen Qualifikationsbegriff würde die soziale Funktionalität von Erziehung betonen; außerfachliche Lern- und Verhaltensziele würden das Fach prägen. Dem Emanzipationsziel entspräche eine rationale Aufklärungspädagogik, die aber schnell mit emotionaler Beeinflussung oder gar Manipulation verknüpft werden könnte. Das Chancengleichheitspostulat könnte zu der Versuchung führen, eine gewisse Nivellierung des Lernniveaus anzustreben.
- Ein halbwegs einheitlicher bzw. koordinierter *Reformprozess* in der Musikpädagogik ist weder auf theoretischer noch auf praktischer Ebene zu erwarten.
- Die Heranziehung eines *demokratischen Kulturbegriffs* müsste logischerweise alle kulturellen Erscheinungsformen und damit also auch die populären Kulturercheinungen aufnehmen und dabei die musikbezogenen (und eher unpolitischen) Bedürfnisse und Umgangsweisen der Jugendlichen akzeptieren. Ein schülerorientierter Musikunterricht wäre unter dieser Perspektive auch als selbstbestimmter Unterricht seitens der Schüler zu verstehen.
- Es ist vorstellbar, dass sich ein Teil der Musikpädagogik auf die Vermittlung „neutraler“ fachwissenschaftlicher (musikwissenschaftlicher) Ergebnisse zurückzieht und auf diese Weise einen fachimmanenten Bildungsbegriff und die *Autonomie des Schulfaches Musik* verteidigt.

Diese acht Hypothesen bildeten die Grundlage für die externe Systematik, die der musikpädagogischen Diskursbeschreibung zugrunde gelegt wurde. Die einzelnen Hypothesen dienten jeweils als Überschrift eines Diskursfeldes.

- (1) Verhältnis Theorie-Praxis
- (2) Wissenschaftsorientierung
- (3) Begabungsbegriff
- (4) Ideologiekritik
- (5) Gesellschaftsorientierung
- (6) Reformprozess
- (7) Demokratischer Kulturbegriff
- (8) Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu den Traditionen

Aus dem musikpädagogischen Quellenmaterial wurden alle Aussagen herausgefiltert, die als Bestandteil eines der oben aufgelisteten Diskursfelder verstanden werden können. In jedem Diskursfeld wurden die gesammelten Aussagen nach inhaltlichen Kriterien gruppiert und immer weiter untergliedert, so dass sich schließlich eine verästelte Anordnung ergab, die als Basis für die schriftliche Beschreibung des Diskursfeldes genutzt wurde. Als Beispiel wird hier die Graphik

des achten Diskursfeldes gezeigt, wobei lediglich die erste Gliederungsebene dargestellt ist:



Zusammenfassend kann als Ergebnis der Diskursbeschreibung festgestellt werden, dass die Bestandteile des musikpädagogischen Diskurses in erheblichem Maße den acht extern ausgewählten Diskursfeldern zugeordnet werden konnten. Damit kann als erstes Ergebnis festgehalten werden, dass die musikpädagogische Theoriebildung schnell und intensiv auf die Veränderungen ihrer Zeit reagierte und dementsprechend Ausdruck der beschriebenen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Strukturveränderungen ist. Allerdings muss dieser Befund mit Blick auf den unterschiedlichen Umfang der acht Diskursfelder differenziert werden:

- Ausführlich ist die Diskussion in den Feldern „Wissenschaftsorientierung“ (2), „Ideologiekritik“ (4) und „Autonomie des Schulfaches / Verhältnis zu Traditionen“ (8).
- Von mittlerem Umfang sind die Diskursfelder „Reformprozess“ (6) und „Gesellschaftsorientierung“ (5).
- Von geringem Umfang sind die Diskursfelder „Begabungsbegriff“ (3), „Demokratischer Kulturbegriff“ (7) und „Verhältnis Theorie-Praxis“ (1).

Daraus lassen sich einige interessante Feststellungen ableiten:

- Zwei der drei umfangreichen Diskursfelder bieten die Möglichkeit eines Verbleibs in „wertneutralen“ Bereichen bzw. eines Rückzugs dorthin: Die Rezeption von Forschungsergebnissen für musikpädagogische Fragestellungen (2.4) und die (fachinterne) Diskussion spezieller musikdidaktischer Problemfelder (8.3-8.6). Diese Teilbereiche prägen jeweils den größten

Teil des Diskursfeldes, dem sie angehören Damit kann festgestellt werden, dass erhebliche Teile der musikpädagogischen Theoriebildung zumindest nicht unmittelbar von gesellschaftlichen Bezügen, sehr wohl aber von außerfachlichen Bezügen geprägt sind.

- Bei den außerfachlichen Bezügen lässt sich vor allem eine Zuwendung zur Soziologie und zur Psychologie feststellen. Damit geraten die Analyse des Umfeldes der Musikerziehung (soziokulturelle Bedingungen) und die psychologischen Voraussetzungen und Bedingungen des musikalischen Lehrens und Lernens in den Blickpunkt des Interesses. Daraus resultierende Forschungsdesiderate und Fragestellungen für eine zukünftige, eigenständige musikpädagogische Forschung kulminieren in regelrechten Postulatslisten. Die spezifisch musikpädagogischen Forschungsbereiche konzentrieren sich auf diesen Bereich.
- Die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen findet stärker auf einer ideologischen als auf einer konkreten handlungsorientierten Ebene statt. Die ideologische Auseinandersetzung, die die Musikpädagogik in zwei allerdings nicht sehr geschlossene Lager spaltet, findet mehr Interesse als die Bemühungen um konkrete Planungen für Reformprozesse.
- Eher gering ist das Interesse an theoretischen Reflexionen; lediglich der Aspekt der Gesellschaftsorientierung findet relativ häufiges Interesse. Immerhin gibt es einige Beiträge zur Entwicklung und zum Selbstverständnis der Musikpädagogik als Wissenschaft und zur Grundlegung einer musikpädagogischen Forschung, während Forschungsbeiträge etwa zu einer musikpädagogischen Unterrichtsforschung, zu einer Historischen Musikpädagogik oder einer Vergleichenden Musikpädagogik weitgehend fehlen. Die Entwicklung und Beurteilung von Musikunterrichtskonzepten spielt keine nennenswerte Rolle; eher noch findet man Auseinandersetzungen um spezielle musikdidaktische Problemfelder (Singen, Musikhören, Werkbetrachtung).

Die vorliegende Diskursbeschreibung hat gezeigt, dass die musikpädagogische Theoriebildung im Reformzeitalter 1965-1973 stark von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägt ist.

1. *Wissenschaftlichkeit versus Pragmatismus (1)*: Der versuchte Aufbau einer wissenschaftlichen Musikpädagogik bleibt nicht unumstritten. Den Befürwortern wird u.a. eine Überbewertung von Wissenschaft oder eine Flucht aus der Praxis vorgeworfen, die Gegner müssen sich gegen Vorwürfe eines naiven

Pragmatismus oder eines Kompetenzmangels wehren. Ein allgemeiner Konsens über den Status der Musikpädagogik scheint angesichts der Gegenpositionen „Wissenschaft“ und „Kunstlehre“ kaum herstellbar zu sein.

2. Umstritten bzw. unklar bleibt auch die *Schwerpunktsetzung innerhalb der Wissenschaftsorientierung* (2; 4). Dies zeigt sich etwa bei der Diskussion quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden, oder aber in Forschungskatalogen, die eher einen Sammlungscharakter haben. Wiederholt festgestellte Theoriedefizite werden verantwortlich gemacht für die Schwierigkeit, eine spezifisch musikpädagogische (Forschungs-)Systematik aufzustellen. Die Folge sei ein ungeprüfter Transfer von interdisziplinären Forschungsergebnissen. Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch die Frage, welches denn die „eigentliche“ Bezugswissenschaft der Musikpädagogik sei.
3. *Selektion versus Integration* (2; 3; 4; 6; 8): Die Leistungsselektion wird etwa mit dem Hinweis kritisiert, dass eine musikbezogene Elitenbildung immer auf Kosten der musikalischen Massenförderung gehen würde und damit das Prinzip der Chancengleichheit verletzen würde. Umgekehrt wird beklagt, dass das Prinzip der Chancengleichheit zur Niveauabsenkung im Musikunterricht führe und die fehlende Begabtenförderung das Kulturleben in Deutschland beeinträchtige. In diesem Zusammenhang steht auch die Auseinandersetzung um den Begriff der „Musikbegabung“, dem von Kritikern unterstellt wird, dass er das Vorhandensein stabiler musikalischer Fähigkeiten und damit ein statisches Begabungsverständnis fördern würde. Erschwert würde das Selektionsproblem durch die offensichtlichen Mängel der Musikalitätstests. Mit Blick auf die angestrebte Schulstrukturreform wird bedauernd festgestellt, dass das dreigliedrige Schulsystem durch existierende schichtenspezifische Musikunterrichtsprogramme gestützt werde. In einer zukünftigen Gesamtschule sei es denkbar, einen sozial integrierenden Kernunterricht als Pflichtunterricht mit einem leistungs- und neigungsdifferenzierten Wahlunterricht zu verbinden. Bei einem sozial integrierenden Musikunterricht müsse konsequenterweise über einen „voraussetzungslosen Musikunterricht“, einem Verzicht auf fachliches Vorwissen, auch in der Sekundarstufe II nachgedacht werden. Auch die Forderung nach einer erfahrungsorientierten Fachsprache und Musiklehre kann in diesen Zusammenhang gebracht werden. Sichtbar wird die Auseinandersetzung „Selektion contra Integration“ auch in der Lehrausbildung; hier prallen die Vorstellungen eines differenzierten oder einheitlichen Lehramtsstudiums aufeinander. Dabei wird die Frage tangiert, inwieweit eine Individualisierung des Lehrerstudiums und damit neben dem klassischen Allround-Lehrer auch spezielle Lehrerprofile zugelassen werden sollen.

4. *Gesellschaftsorientierung pro und contra (2; 4; 5; 7)*: Befürworter können sich Musikunterricht nur noch als sozial- und umweltkritischen Musikunterricht vorstellen. Durch die Erzeugung eines totalen Ideologieverdachts soll es zu einer Desillusionierung von Kindern und Jugendlichen kommen. Dementsprechend soll das Augenmerk nicht auf die Primärkomponenten, sondern verstärkt auch auf die Sekundär- und Tertiärkomponenten von Musik gelenkt werden. Da Kunst als Ideologieträger verstanden wird, sind über Kunst auch gesellschaftliche Alternativen vermittelbar. Dieses Ziel wird von der anderen Seite als „unjugendlich“ bezeichnet. Durch den wachsenden Musikkonsum von Pop-Musik finde eine Entpolitisierung der Jugend statt, diese mache das Ziel einer Verhinderung von Manipulation und Musikzwang schwer erreichbar, dementsprechend seien der Pop-Didaktik enge Grenzen gesetzt. Der schwierige Umgang mit der Pop-Musik provozierte die Gegner einer Politisierung durch Musik zu der Frage, mit welcher Musik denn eigentlich die Vermittlung gesellschaftlicher Alternativen erreichbar sei, zumal die von einer Bevölkerungsmehrheit konsumierte Pop-Musik offenbar einer Demokratisierung durch Musik entgegenstehe. Klassische Kunstmusik werde als Ideologieträger des Bürgertums abgelehnt, aber auch die Musik der Avantgarde bleibe in diesem Zusammenhang nicht unumstritten, sie stoße gleich auf einen doppelten Vorbehalt: Zum einen werde in der Übertragung avantgardistischer Gestaltungsprinzipien eine „neomusische Bastelei“ gesehen, zum anderen werde die Avantgarde als eine demokratiefeindliche Elitekunst eingestuft. Da auch der neueren pädagogischen Musik aufklärungsfeindliches, antizivilisatorisches Ideengut vorgehalten wird, müssen sich die Befürworter einer Gesellschaftsorientierung mit dem Vorwurf auseinandersetzen, dass sie letztlich keinen überzeugenden musikalischen Träger gesellschaftlicher Alternativen vorweisen können, sondern dass sie in ihren pädagogischen Bemühungen auf der Negativ-Ebene der ideologiekritischen Auseinandersetzung und damit Ablehnung von Musik verbleiben. Das Ergebnis sei letztlich eine unproduktive, ausschließlich negativ abgeleitete Musikpädagogik.
5. *Pädagogischer Optimismus versus Realistische Wende (2; 4; 8)*: Auch die Musikpädagogik wird von dem für das Reformzeitalter charakteristischen pädagogischen Optimismus erfasst. Moderne Lerntheorien verdrängen vor allem bei der Früherziehung und in der Primarstufe die klassische Reifungstheorie, die für eine simplifizierende Unterforderung der Kinder verantwortlich gemacht wird. Kritiker sehen allerdings in der sogenannten Verfrühungsbewegung nur Scheinerfolge und warnen vor einer frühzeitigen Reizüberflutung. Im Zusammenhang mit der Formulierung von außerfachlichen Lernzielen kann ein beträchtlicher Transferoptimismus festgestellt werden. Diesem Optimismus steht allerdings die sogenannte „Realistische Wende“ entgegen, da durch

sie die gesellschaftlichen Realitäten, die Erziehungswirklichkeit und die musikunterrichtlichen Rahmenbedingungen verstärkt ins Blickfeld geraten. Dabei wird auf die Ohnmacht gegenüber sozialen Prägungen hingewiesen, die sich etwa in den engen Grenzen einer Pop-Didaktik zeigten. Erfolge von verhaltenssteuernden Lernzielen seien zudem schwer evaluierbar, zumal zwischen beobachtbaren und versteckten Verhaltensänderungen differenziert werden müsse. Am Beispiel der Jugendkulturen zeigt sich allerdings, dass sich viele Musikpädagogen mit der Akzeptanz konkurrierender Sozialisationsfaktoren schwer tun.

6. Umstritten ist innerhalb der musikpädagogischen Theoriebildung der *Gegenstand des Musikunterrichts* (2; 8). Schuld daran hat in erster Linie der fehlende Konsens über den Musikbegriff; die Bandbreite konkurrierender Definitionen umfasst den klassischen, den funktionalen oder den kritischen Werkbegriff, den psychologischen Musikbegriff, das Verständnis von Musik als Kommunikationsprozess oder aber im Extremfall die Überwindung des Musikbegriffs durch die Heranziehung von Schallphänomenen.
7. *Curriculumentwicklung* (2; 4; 6; 8): Die Entwicklung musikbezogener Curricula kommt im Untersuchungszeitraum über vereinzelte Impulse nicht hinaus. Es wird in diesem Zusammenhang sogar selbstkritisch von einer Überforderung der Musikpädagogik gesprochen. Etliche Musikpädagogen konzentrieren sich zunächst erst einmal auf die Analyse aktueller und historischer Musikrichtlinien und Musiklehrpläne. Ungelöst bleibt auch die Frage, ob die angestrebte Curriculumrevision von den Zielen oder von den Inhalten her entwickelt werden solle. Vorbehalte werden in diesem Zusammenhang gegenüber einer Operationalisierung von Lernzielen geäußert, die in die Nähe einer Manipulation gebracht wird. Hier sieht man die Gefahr einer technokratischen Erziehung. Ebenso wird die Curriculumentwicklung von der Streitfrage gebremst, ob schulform- oder stufenbezogene Curricula wünschenswert seien. In den Zusammenhang mit curricularen Fragen kann auch die Auseinandersetzung gebracht werden, ob Musikunterricht eher lehrgangsartig-systematisch oder exemplarisch zu organisieren sei.
8. Eine zentrale Kontroverse zeigt sich in der Frage, ob die Musik ein Mittel zur Erreichung pädagogischer Ziele (*Erziehung durch Musik*) oder aber selbst das Ziel pädagogischer Bemühungen (*Ausbildung in Musik*) sein sollte (2; 4; 8), ob *funktionsimmanenten* oder *sachimmanenten Aspekten von Musik* der Vorzug zu geben sei. Vertreter der ersten Position erhoffen sich eine Aufbrechung des „affirmativen“ Musikunterrichts und einer pädagogischen „Gehorsamkeitskultur“ durch Aufklärung über die gesellschaftlichen Verschleierungsmechanis-

men von Musik. Ungeklärt ist dabei die Frage, ob es erst zu einer gesellschaftlichen oder erst zu einer ästhetischen Emanzipation durch gesellschaftlich relevante Musik kommen müsse. Auf der Gegenseite wird von Vertretern einer pädagogischen Autonomie ein zunehmender Utilitarismus kritisiert, der zu einem neuartigen Identitätszwang führe. In einer Gesellschaft müsse es neben politischen Bereichen auch unpolitische Bereiche geben. Beklagt werden eine Degradierung der Musik zum Vehikel und damit ein Verrat an der Kunst, da die politische Funktionalisierung von Musik zu einer ästhetischen Primitivierung führe. Allerdings wird in diesem Zusammenhang durchaus eingeräumt, dass ein selbstwertiger Bildungsauftrag für den Musikunterricht keineswegs außerfachliche Lernziele ausschließe.

9. *Kognitive versus emotional-motorische Lernzielperspektive (2; 4; 5; 6)*: Einerseits soll der Musikunterricht einem geistigen Anspruch, andererseits soll er speziellen musikalischen Anforderungen genügen. Polemisch zugespitzt könnte die Kontroverse mit der Formel „Leistung oder Lust“ umschrieben werden. Vertreter einer kognitiven Ausrichtung fordern einen wissenschaftsorientierten und interdisziplinären Musikunterricht. Sie geben dem Musikhören gegenüber dem „Werkmachen“ (dem Singen) den Vorrang und betonen die Autonomie bzw. Emanzipation des Hörerlebnisses, das keineswegs als passiver Vorgang zu verstehen sei. Dabei wird zwischen einer Orientierung am Hörbaren und einer Orientierung am Notenbild unterschieden, wobei noch auf verschiedene Notationsarten verwiesen wird. Dieser Intellektualisierung des Musikunterrichts wird die Hedonik als Leitbild entgegengesetzt. Eine Erziehung zum Emotionalen beispielsweise durch Improvisation wird als Befreiungsakt und als Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden. Handlungsorientierte Ansätze zeigen sich in den Vorschlägen für eine Integration des Instrumentalunterrichts in den Musikunterricht der allgemeinbildenden Schulen. Die Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Lernzielperspektiven verläuft jedoch auch innerhalb einzelner didaktischer Bereiche. So stehen sich im Bereich der Werkbetrachtung die Vorstellung einer rationalen Aufschlüsselung einschließlich einer Rehabilitation des Vorurteils und des Spekulativen der Vorstellung einer eher intuitiven Interpretation und Verehrung des Werkes gegenüber, wobei letztere Richtung vor der Gefahr einer Überinterpretation von Musik warnt. Auch im Bereich des Singens sind die beiden unterschiedlichen Lernzielperspektiven spürbar: Auf der einen Seite wird das funktionale Singen in einen festen Zusammenhang mit kognitiven Lernzielen gebracht, auf der Gegenseite fordert man die Freiheit zum umgangsmäßigen Singen und zur Vermittlung eines Liederkansons. Auch im Bereich des Lehrerstudiums kommt der Konflikt in der unterschiedlichen Betonung von Didaktik oder Musikpraxis als Studienschwerpunkt zum Tragen. Letztlich zeigt sich bei diesem Konflikt,

dass die argumentativen „Fronten“ nicht zwischen konservativem und progressivem Lager verlaufen, sondern quer durch die Lager, wenn auch mit jeweils spezifischen Argumentationen.

4. Fazit

Insgesamt kann festgestellt werden, dass sich im Diskurs „Musikpädagogische Theoriebildung“ in auffälliger Weise Charakteristika des bundesdeutschen Reformzeitalters widerspiegeln. Auch hier zeigen sich deutlich die Abwehrreaktionen und der Autonomieanspruch der beharrenden Kräfte, die dennoch an einer Weiterentwicklung der Musikpädagogik interessiert sind. Immerhin besteht weitgehend Einigkeit darin, dass das alte Konzept der Musischen Bildung nicht mehr zukunftsfähig ist. Es kann im Rahmen dieser Arbeit nur vermutet werden, dass auch in der Musikpädagogik letztlich nur eine kleine Gruppe einen radikalen Reformanspruch durchsetzen will, während eine Mehrheit sich eher abwartend verhält. Die Asymmetrie des bundesdeutschen Reformzeitalters spiegelt sich auch in der musikpädagogischen Theoriebildung. Hier gibt es Themenfelder, die stärker als andere Bereiche von reformerischem Elan geprägt sind, etwa bei der Früherziehung, der Curriculumdiskussion oder der Gesamtschulfrage. Das charakteristische Gefälle zwischen Planung und Realisation findet auch in der musikpädagogischen Theoriebildung seine Entsprechung in der Dominanz theoretischer Erörterungen gegenüber konkreten Umsetzungsversuchen und Projektberichten. Vor allem die für die innere Bildungsreform angeführten Mängel lassen sich auch in der musikpädagogischen Theoriebildung wiederfinden, so dass auch hier angenommen werden kann, dass langsam ein Prozess der Ernüchterung und Enttäuschung einsetzte.

Die zu Beginn von Kapitel 3 formulierten Hypothesen haben sich als weitgehend zutreffend erwiesen:

- Der allgemeine Reformdruck erfasst auch die Musikpädagogik; im musikpädagogischen Diskurs zeigt sich ein ausgeprägtes Krisenbewusstsein.
- Bürokratismus und Technokratismus spiegeln sich unter anderem in der Curriculumdiskussion und der Lernzieloperationalisierung. Dies löst im musikpädagogischen Diskurs eine Kontroverse aus, inwieweit dieses Vorgehen auf künstlerische Prozesse übertragbar ist.
- Das Ideal einer umfassenden Demokratisierung und das Prinzip der Chancengleichheit schlagen sich im musikpädagogischen Diskurs nieder.
- Die „Eskalation der Emotionen“ ist in einzelnen musikpädagogischen Artikeln zwischen den Zeilen durchaus spürbar; vor allem die Reaktionen auf marxistisch ausgerichtete Beiträge zeigen eine gewisse Polemik.

- Der Widerstand konservativer Musikpädagogen artikuliert sich nicht in speziell theoriebezogenen Gegenentwürfen, sondern in betont fachbezogenen und praxisorientierten Beiträgen, die sich allerdings teilweise wissenschaftlich absichern. Man kann dies daher nur eingeschränkt mit der allgemeinen argumentativen Schwäche des konservativen Lagers („Sprachlosigkeit“) in Verbindung bringen.
- Die bereits festgestellte auffällige Schwerpunktsetzung im Bereich der Früherziehung deckt sich mit den verstärkten allgemeinen Reformbemühungen im Elementar- und Primarbereich, die ihren Grund auch im demographischen Umbruch haben könnten.
- Das Pendeln zwischen individuellen und gesellschaftlichen Identifikationskristallisationen bzw. zwischen individuellem Bildungsstreben und gesellschaftlichen Forderungen an das Bildungssystem spiegelt sich in aller Deutlichkeit in der musikpädagogischen Kontroverse zwischen einer „Erziehung zur Musik“ und einer „Erziehung durch Musik“.
- Der gesamtgesellschaftliche Funktionsverlust der Hochkultur zeigt sich auch in einer zunehmenden Infragestellung des klassischen Kunstwerkbegriffs und in der intensiven Suche nach Alternativen.
- Die geringe empirische Absicherung in der musikpädagogischen Theoriebildung scheint ein allgemeines Problem der Erziehungswissenschaften zu sein und erklärt sich vielleicht auch in der vorübergehenden Dominanz der Gesellschaftswissenschaften und in einem Vorherrschen ideologiekritischer Methoden gegenüber quantitativen Forschungsmethoden.
- Der Trend von der Verhaltenstheorie hin zur Handlungstheorie führt in den Erziehungswissenschaften zu einer Abkehr von einem einseitig rationalistischen Menschenbild und zu einer Hinwendung zu einem ganzheitlichen und fächerübergreifenden handlungsorientierten Unterricht. Zwar kann auf der Basis der vorliegenden Diskursbeschreibung ein solcher Trendwechsel in der Musikpädagogik nicht bestätigt werden, aber das Konkurrieren der beiden Ansätze prägt auch den musikpädagogischen Diskurs.
- Der Manipulationsvorwurf gegenüber einer aufklärenden und emanzipatorischen (Musik-) Erziehung ist auch ein Bestandteil des allgemeinpädagogischen Diskurses. Die musikpädagogischen Bemühungen um den Aufbau eines positiven Verhältnisses zu den Massenmedien und zur populären Musik können auch als Anzeichen einer sich allgemein abzeichnenden Schülerorientierung verstanden werden, die in einen Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Phänomen des Puerilismus gebracht werden kann.

- Der im musikpädagogischen Diskurs festgestellte Kontrast zwischen Bildungsoptimismus und „Realistischer Wende“ spiegelt sich möglicherweise gesellschaftlich in einem Umschlagen vom „Prinzip Hoffnung“ in einen von Fortschrittssweifeln geprägten Pessimismus.
- Elaborierte Sprachdistanzierung durch Terminologismus und Ideologiesprache lassen sich eindeutig auch im musikpädagogischen Diskurs nachweisen; auch hier gibt es Beiträge mit hochkomplexen Formulierungen und Verbalprogressismen, die geeignet sind, die Theorie-Praxis-Distanz zu verschärfen.

Es hat sich in dieser Untersuchung gezeigt, dass der von Kontroversen und Grundsatzdiskussionen geprägte Zeitraum von 1965-1973 als musikpädagogische Umbruchssituation gedeutet werden kann. Es bleibt noch die Frage, ob innerhalb dieses Zeitraums ein Höhepunkt gefunden werden kann. Erste Anhaltspunkte bieten vor allem die institutionengeschichtlichen Studien von Binkowski (Binkowski 1986, 356-358), Maas (Maas 1989, 218-219) und Zimmerschied (Zimmerschied 1978, 265) an, die einen Höhepunkt in der 8. Bundesschulmusikwoche 1970 in Saarbrücken sehen, während Krützfeldt-Junker in der AfS-Tagung von 1972 einen „letzten Höhepunkt“ sieht (Krützfeldt-Junker 1984). Diese Einschätzung kann mit Hilfe der vorliegenden Diskursbeschreibung durchaus untermauert werden. Zu diesem Zweck wurde auf der Basis der Textbelege eine kleine statistische Auswertung des Diskursfeldes 4 unternommen, das von den drei umfangreichsten Diskursfeldern den klarsten Bezug zur Reformära aufweist.

	MiU/MuB	MJ/NMZ	Zw.-Summe	FME	BSW	AfS	Gesamt
1965	13	0	13	--	4	--	17
1966	4	0	4	--	--	--	4
1967	3	0	3	--	--	2	5
1968	4	1	5	--	3	--	8
1969	5	6	11	0	--	3	14
1970	7	8	15	1	16	10	42
1971	7	9	16	0	--	5*	21
1972	27	16	43	0	0	5*	48
1973	21	13	34	0	--	6	40

* Für die Jahre 1971/72 hat der AfS einen gemeinsamen Kongressbericht herausgebracht. Daher wurden die Fundstellen dieses Bandes sowohl für 1971 als auch für 1972 eingetragen.

Zunächst lässt sich mit Blick auf die Jahresgesamtsummen eine Steigerung zwischen den späten sechziger und den frühen siebziger Jahren feststellen. Dies gilt sowohl für die regelmäßig erscheinenden Zeitschriften MiU/MuB als auch für MJ/NMZ, bei beiden liegt der Höhepunkt im Jahr 1972. Die Zeitschrift FME spielt hingegen in der ideologischen Auseinandersetzung keine Rolle, sie scheint sich auf neutrale wissenschaftliche Berichte zu konzentrieren. Sehr auffällig ist die Entwicklung bei den Bundesschulmusikwochen. Hier zeigt sich deutlich der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Jahr 1970, die anscheinend schon 1972 überhaupt keine Rolle mehr gespielt haben. Die Entwicklung bei den AfS-Tagungen verläuft parallel, aber weniger dramatisch. Der Blick auf die Gesamtsummen zeigt einen Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzung im Jahr 1972 mit einem leichten Rückgang 1973. Der sprunghafte Anstieg zwischen 1969 und 1970 muss hingegen mit Vorsicht bewertet werden; er beruht hauptsächlich auf der Bundesschulmusikwoche 1970, die aufgrund ihres zweijährigen Turnus für die Zeile 1969 keine Eintragungen vorweisen kann. Insgesamt kann festgehalten werden, dass der Höhepunkt der ideologischen Auseinandersetzungen im Kongressbereich auf das Jahr 1970 festgelegt werden kann, während er bei den beiden musikpädagogischen Periodika erst zwei Jahre später erreicht wurde. Es entsteht also der Eindruck, dass in den musikpädagogischen Periodika die auf den Kongressen 1970 intensivierten ideologischen Auseinandersetzungen einen längeren Wiederhall erfahren. So lässt sich auch der überraschende Befund deuten, dass in den Periodika erst 1972 der Höhepunkt erreicht wird, während auf den Kongressen von 1972 bereits ein starkes Abflauen feststellbar ist.

	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
Ideologiekritik „progressiv“	15	3	4	5	10	17	8	21	18
Gesamt 1965-69: 37						Gesamt 1970-73: 64			
Ideologiekritik „konservativ“	2	1	1	3	4	26	13	27	22
Gesamt 1965-69: 11						Gesamt 1970-73: 88			

Das Diskursfeld 4 wurde in zwei Bereiche aufgeteilt, die einmal die Ideologiekritik von „progressiver“ Seite und einmal von „konservativer“ Seite umfassen. Im statistischen Vergleich der beiden Bereiche zeigt sich ein bemerkenswertes Ungleichgewicht. Während die Zahl der Textbelege in den frühen siebziger Jahren im progressiven Bereich nicht ganz die doppelte Stärke erreicht, liegt im kon-

servativen Bereich eine Verachtfachung vor. Es kann festgehalten werden, dass die ideologische Auseinandersetzung in den späten sechziger Jahren zunächst von den progressiven Kräften dominiert wurde, während für die frühen siebziger Jahre eine Dominanz der konservativen Kräfte erkennbar ist. Diese kann nach meiner Einschätzung ein Indiz für die schon erwähnte anfängliche „Sprachlosigkeit“ der konservativen Kräfte sein, die dann in den frühen siebziger Jahren in eine heftige und intensive Gegenoffensive umschlug. Damit sind diese Zahlen auch als Indiz für die in der ersten Hälfte der siebziger Jahre sich abzeichnende Trendwende interpretierbar.

Die deutliche Parallelität des Diskurses der musikpädagogischen Theoriebildung zu Tendenzen der Bildungsreform und zu strukturellen Entwicklung des Reformzeitalters lässt die Vermutung zu, dass dieser musikpädagogische Diskurs als Teil eines umfassenderen Interdiskurses verstanden werden kann. Die Annahme, dass der Diskurs der musikpädagogischen Theoriebildung im Reformzeitalter weniger als autonome Entwicklung, sondern eher als Reaktion auf die Entwicklung des Interdiskurses verstanden werden kann, lässt sich mit Hilfe von Elementen der *Systemtheorie* interpretieren². Die Tatsache, dass das „System Musikpädagogik“ keine längere Distanz bzw. Invarianz gegenüber der Umwelt zeigt, spricht im Sinne der Systemtheorie für eine allgemeine Instabilität des Systems Musikpädagogik. Die erst mit Verzögerung einsetzenden Immunreaktionen des konservativen Lagers können zur Bestätigung dieser Aussage herangezogen werden. Der festgestellte Trend in der ideologischen Auseinandersetzung beider Lager bietet zudem eine Bezugsmöglichkeit zu dem Modell eines pendelartigen Alterierens zwischen unterschiedlichen Autonomiegraden in der Musikpädagogik. Die Gegenüberstellung eines progressiven und eines konservativen Lagers kann im Sinne einer Bildung von Subsystemen verstanden werden, wobei das konservative Lager mit seinem verstärkten Selbstbezug eher wie ein geschlossenes System und das progressive Lager mit seinem stärkeren Außenbezug eher wie ein offenes System wirkt. Die Bildung von Subsystemen entspricht dem Differenzierungstheorem und der daraus resultierenden Vorstellung einer Bildung von Spezialdiskursen.

Inwieweit hinter einer solchen Entwicklung bestimmte Institutionen stehen, müsste im Rahmen einer Anschlussstudie geklärt werden. Der auffällige musikpädagogische Trend zu Verbalprogressismen kann in den Zusammenhang einer Inklusionssemantik gebracht werden, was die verstärkte Anhängigkeit des musikpädagogischen Systems von seiner Umwelt unterstreicht. In diesem Zusammenhang sei auf die musikpädagogische Diskussion über das Verhältnis der Mu-

² Entscheidende Impulse für diesen Versuch entnahm ich einer Publikation von Alfons Backes-Haase (s. Literaturverzeichnis).

sikpädagogik zu ihren Bezugswissenschaften verwiesen. Die musikpädagogische Theoriebildung hat durch den Einfluss der Bildungsreform eine beträchtliche Ausweitung ihres Themenkreises erfahren, was sich mit Blick auf den schulischen Musikunterricht auch in einer Erweiterung der Lernziele und der Unterrichtsinhalte widerspiegelt. Damit steht die Musikpädagogik vor der Aufgabe einer Komplexitätsreduzierung, die Debatten um einen neuen Musikbegriff, um neue Schwerpunktsetzungen im Musikunterricht und die, wenn auch spärliche Auseinandersetzung mit neuen didaktischen Modellen können daher in den Zusammenhang mit Selektionsstrategien gestellt werden.

Die musikpädagogische Theoriebildung hat zügig und konsequent auf das Reformzeitalter und die Bildungsreform reagiert; sie orientiert sich am „Puls der Zeit“ und zeigt dabei die für diese Epoche typische Politisierung. Angesichts der zahlreichen Vorwürfe, die dem praktischen Musikunterricht eine Veraltung seiner Ziele, Inhalte und Methoden, und damit ein Hinterhinken hinter aktuellen Entwicklungen vorwerfen, kann für die musikpädagogische Theoriebildung die Feststellung getroffen werden, dass hier keine Verspätung vorliegt. Die in diesem Zeitalter aufgekommenen musikpädagogischen Kontroversen und Grundsatzfragen haben eine solche zeitlose und existentielle Bedeutung, dass sie auch zum Gradmesser für spätere Epochen und für die heutige Musikpädagogik taugen. Ihre Lösung und Beantwortung könnte geeignet sein, die Frage nach dem Fortschritt in der bundesdeutschen Musikpädagogik zu beantworten.

Literatur

- Backes-Haase, Alfons (1996): Historiographie pädagogischer Theorien. Zwischen historisch-systematischer Methode und Systemtheorie (= Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 18), Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Binkowski, Bernhard (1986): Musikpädagogik und Öffentlichkeit. Die politische Dimension des fachlichen Selbstverständnisses im Spiegel der Bundesschulmusikwoche, in: Schmidt, H.-Chr. (Hrsg.): Geschichte der Musikpädagogik (= Handbuch der Musikpädagogik Bd.1), Kassel: Bärenreiter, S. 356-375
- Ellwein, Thomas (1989): Krisen und Reformen. Die Bundesrepublik seit den sechziger Jahren (= Deutsche Geschichte der neuesten Zeit vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. 29, hrsg. v. M. Broszat. München: dtv
- Hildebrand, Klaus (1984): Von Erhard zur Großen Koalition 1963-1969 (= Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Bd.4), Stuttgart: Dt. Verlags-Anstalt
- Klages, Helmut (1985): Wertorientierungen im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognose. 2. Aufl., Frankfurt am Main: Campus
- Krützfeldt-Junker, Hildegard (1984): Musikpädagogik ohne Drahtverhau. 30 Jahre Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik, in: Kleinen, G. (Hrsg.): Jahrbuch für Musiklehrer 1984, Lilienthal: Eres, S. 156-190
- Maas, Georg (1989): Zwischen Gegenwartsbewältigung und Zukunftsgestaltung. Musikpädagogik im Spiegel der Bundesschulmusikwochen 1955-1988, in: MuB, 21, 4-5, S. 215-220

- Mooser, Josef (1985): Abschied von der „Proletarität“. Sozialstruktur und Lage der Arbeiterschaft in der Bundesrepublik in historischer Perspektive, in: Conze, W. & Lepsius, R. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zum Kontinuitätsproblem. 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta. S. 143-186
- Röhrich, Wilfried (1988): Die Demokratie der Westdeutschen. Geschichte und politisches Klima einer Republik, München: Beck
- Tenbruck, Friedrich H. (1974): Alltagsnormen und Lebensgefühle in der Bundesrepublik, in: Löwenthal, R. & Schwarz, H.-P. (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland - eine Bilanz, Stuttgart: Seewald, S. 289-310
- Zimmerschied, Dieter (1978): Musikpädagogische Tendenzen im Spiegelbild der Bundes-
schulmusikwochen und Bundestagungen, in: MuB, 10, S. 262-266

Dr. Martin Weber
Molkereiweg 14
26197 Großenkneten
Mail: martin.weber.ol@t-online.de